

Universidade do Minho  
Instituto de Educação

José Rafael da Silva Pereira Carmo Soares

**As conceções tácitas e históricas sobre  
conflitualidade política - um estudo com  
alunos do Ensino Secundário**

outubro de 2017



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

José Rafael da Silva Pereira Carmo Soares

**As concepções tácitas e históricas sobre  
conflitualidade política - um estudo com  
alunos do Ensino Secundário**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino  
Básico e do Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria do Céu de Melo Esteves Pereira**

outubro de 2017

## **Declaração**

**Nome:** José Rafael da Silva Pereira Carmo Soares

**Endereço eletrónico:** graphazoni@gmail.com

**Telefone:** 91 62 57 368

**Número de identificação fiscal:** 218348630

**Título do relatório:** As conceções tácitas e históricas sobre conflitualidade política — um estudo com alunos do Ensino Secundário.

**Supervisora:** Professora Doutora Maria do Céu de Melo Esteves Pereira

**Ano de conclusão:** 2017

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Uma ciência que não investiga os sentimentos serve para quê?*

*Serve para tudo aquilo que não é sentimento.*

*Serve, pois, o homem?*

*Serve toda a parte do homem que não é sentimento.*

Gonçalo Miguel Tavares (2006), in “Breves notas sobre ciência”, p.18

## **Agradecimentos**

À Professora Maria do Céu Melo

À Professora Helena Lobo

Ao Professor José Cordeiro,

Pelas palavras encorajadoras, pela amizade e pelo acompanhamento de excelência.

A todos os meus colegas, pela bravura e tenacidade, e ao Pedro Silva, que tantas vezes me puxou os colarinhos da coragem.

A todos os amigos e familiares, em especial aos meus Irmãos, à minha Mãe e ao meu Pai.

Sem eles este papel não haveria.

## RESUMO

O presente relatório versa sobre o estudo realizado no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, elaborado no contexto da unidade curricular de Estágio Profissional, inserida no ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano letivo de 2016/2017. Este projeto visa analisar a compreensão dos alunos relativamente ao seu conhecimento histórico quando inquiridos sobre temáticas do Liberalismo português no século XIX. Este estudo adquire uma importância maior se pensarmos nos desafios que estes alunos de História encaram quando têm que interpretar fontes históricas diversas. Para tal, lançou-se uma pergunta de investigação de modo a mapear os conhecimentos tácitos dos alunos: *Quais são as conceções que os alunos do Ensino Secundário têm de ‘guerra civil’, ‘levantamentos populares’ e ‘conflitos partidários’?*

O projeto foi implementado na Escola Secundária Alberto Sampaio, sediada em Braga. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados consistiram em fichas de trabalho orientadas para a resposta a diversas questões, recorrendo em primeiro lugar à exposição das generalizações que compõem os seus conhecimentos tácitos e em segundo lugar à demonstração do seu conhecimento substantivo histórico. Da subsequente análise de dados verificou-se que os alunos necessitam de um apelo mais consistente e profícuo à reflexão em conceitos orientadores do conflito político histórico. É igualmente essencial que se promova em contexto de sala de aula o debate de ideias prévias dos estudantes por forma a adquirirem competências de diálogo, com vista ao enriquecimento do seu portfólio democrático.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Liberalismo; Conhecimento Histórico; Conhecimento Tácito.

## ABSTRACT

This report deals with the study carried out within the scope of the Supervised Pedagogical Intervention Project, developed in the context of the Professional Internship course, inserted in the Masters in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, during the school year 2016/2017. This project aims to analyze students' understanding of historical knowledge when asked about the period of the Portuguese Liberalism in the 19th century. This study acquires greater importance if we consider the dynamics that XXI century students are subject, concerning the competences originally attributed to the student of History, such as reading sources. Therefore, a research question was launched in order to map the students' tacit knowledge *“What are the conceptions that secondary school students have about 'civil war', 'popular uprisings' and 'party conflicts'?”*

The project was implemented at the ‘Alberto Sampaio’ Secondary School located in Braga. The data collection instruments were worksheets designed to highlight students' ideas on several political concepts that conflict embraces, namely their tacit generalizations, and the historical knowledge they have learnt. The results of the analysis process showed that students need a more frequent, consistent and fruitful tasks focused on interpretation and reflection on guiding concepts of historical political conflict. They also underlined as essential to promote in the classroom context the discussion of students' tacit and historical ideas in order to acquire dialogue skills to enrich their personal democratic portfolio.

**Key words:** Teaching History; Liberalism, Historical Knowledge; Tacit Knowledge; Liberalism

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O CONFLITO: DAS IDEIAS TÁCITAS AO CONCEITO HISTÓRICO .....</b>	<b>6</b>
1.1- O conhecimento tácito e histórico do conceito Conflito .....	6
1.2- O Liberalismo e a conflitualidade: os agentes em confronto .....	13
1.3- Conflitualidade no Liberalismo português (1834-1851).....	19
<b>CAPÍTULO 2 – O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>26</b>
2.1- Caracterização do contexto de implementação .....	27
2.2- Caracterização do contexto curricular .....	30
2.3- Implementação do estudo: passos, instrumentos e análise.....	33
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>37</b>
3.1- Questionário – Ideias Tácitas sobre Política .....	37
3.2- Análise da Ficha de Trabalho 1 – As elites e o poder.....	46
3.3- Análise da Ficha de Trabalho 2 – Os partidos e o poder .....	50
3.4- Análise da Ficha de Trabalho 3 – Levantamentos populares .....	57
<b>REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>64</b>
Ensino de História .....	64
Conhecimento histórico e historiografia .....	65
<b>Anexos.....</b>	<b>67</b>
<b>Anexo I – Questionário (Q1) “Ideias tácitas sobre Política” .....</b>	<b>68</b>
<b>Anexo II – Ficha de Trabalho 1 (FT1) “As elites e o poder” .....</b>	<b>69</b>
<b>Anexo III – Ficha de Trabalho 2 (FT2) “Os partidos e o poder” .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexo IV – Ficha de Trabalho 3 (FT3) “Levantamentos populares” .....</b>	<b>72</b>
<b>Anexo V – Fichas de Apoio ao Debate.....</b>	<b>75</b>
<b>Anexo VI – Plano de Aulas .....</b>	<b>86</b>
<b>Anexo VII – Entrevista ao Diretor da ESAS.....</b>	<b>93</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Figura 1: Ideias colocadas na coluna "Esquerda" .....	42
Figura 2: Ideias colocadas na coluna "Centro" .....	43
Figura 3: Ideias colocadas na coluna "Direita" .....	44
Figura 4: Esquema interpretativo das respostas dos alunos. "Como se organiza um partido? Aponta três características (Q3)" .....	52
 Tabela 1: Exemplos de elites políticas (Q2). Distribuição de respostas (T20) .....	47
Tabela 2: Expressões utilizadas pelos alunos por categoria. "Como se organiza um partido? Aponta três características" (Q3).....	55
 Quadro 1: Cronologia de revoltas no Liberalismo português (1834-1851) .....	24
Quadro 1: Cronologia de revoltas no Liberalismo português (1834-1851 ) (continuação) .....	25
Quadro 2: Desenho do PIPS.....	26
Quadro 3: Esquema sintético das aulas.....	32
Quadro 3: Esquema sintético das aulas (continuação) .....	33
Quadro 4: Distribuição das pastas da atuação política de acordo com o alinhamento político (Q11) .....	42
 Gráfico 1: Frequência da leitura de jornais por género (T=20) .....	37
Gráfico 2: Distribuição da leitura por tipologias de jornais (T=20) .....	38
Gráfico 3: Frequência de leitura por tipos de jornais (T=20) .....	39
Gráfico 4: Frequência de leitura por tipos de jornais (T=20) .....	39
Gráfico 6: Frequência de audição de rádio por género (T=20) .....	40
Gráfico 5: Frequência de assistência a televisão por género (T=20).....	40
Gráfico 7: Frequência de leitura de livros por género (T=20) .....	41
Gráfico 8: Frequência de visualização de debates por género (T=20) .....	41

## **INTRODUÇÃO**

Ou “A Paz e a Guerra descem à Terra”

É impossível começar a apresentação deste trabalho sem dar conta de uma pequena comédia, do conhecidíssimo Aristófanes, um dos grandes dramaturgos da Grécia Antiga, chamada “A Paz”. Terá sido apresentada nas Grandes Dionísias, as monumentais festividades da Hélade, estima-se que por volta de 421 a.C. Muito sucintamente, a obra centra-se na personagem Trigeu, que, farto das injustiças bélicas a que os atenienses tinham sido submetidos sucessivamente, resolveu subir ao Olimpo, num escaravelho. Quando lá chegou já os deuses não estavam, saídos enfim por não suportarem mais ver a guerra fratricida entre os gregos. Apenas Hermes, o mensageiro dos deuses, fazia as honras do sítio. Hermes ajudou-os a encontrar a Paz, que fora subterrada pela Guerra. Trigeu conseguiu fugir com a Paz para a Grécia, mas lá, surpreendentemente, nem todos estavam felizes. Os comerciantes de armas, por exemplo, já não tinham como enriquecer. No final da peça, Trigeu convidou crianças para proferirem laudos em honra ao banquete que se estava a promover, e elas não conseguiam dizer nada que não honrasse a própria guerra, ou que não lembrasse o conflito bélico.

Tantas vezes me lembrei destes infantes convidados pela nossa personagem quando desenhei o projeto de investigação e depois o pus em prática. Os professores que vêem na História um caminho para a paz dos povos correm o risco de ficar como o desiludido Trigeu, aquele que, apostado em viajar para de uma vez por todas estabelecer a concórdia, se aborrece do seu resultado e se enche de pessimismo. A meio da peça, um adivinho mendicante que estava de passagem, dizia a Trigeu que a paz nunca poderia ser estabelecida enquanto o lobo não casasse com a ovelha. Mas Trigeu perguntava-lhe: como pode alguma vez o lobo casar com a ovelha? Transportemos isto para a questão da formação do aluno em História. Cabe ao docente explicar o divórcio eterno entre o lobo e a ovelha, a irreparabilidade de relações antagónicas e a conflituosidade latente que emergirá sempre das sociedades humanas. Foi a isso que me propus, ao ensinar os meus estudantes o caminho para a análise política, o mesmíssimo caminho que os fará, um dia, autónomos e capazes de dar resposta às situações a que certamente serão chamados. Numa outra dimensão, o coro de crianças que apela a uma anciã maneira de viver e de estar lança a problemática teórica do meu trabalho: como podemos avaliar os conhecimentos adquiridos, face aos conhecimentos que se

pretendem adquirir segundo um modelo científico estabelecido? Quais são as concepções que os alunos têm de conflito?

Uma perspectiva talvez menos animadora do panorama social que o Ocidente vive é aquela que vê a constante presença de uma ameaça externa ou interna, relativamente apetrechada, e que consiga destabilizar, porquanto é seu objetivo, o *modus vivendi* das sociedades contemporâneas. Os alunos submetidos a este estudo nasceram, na generalidade, após os atentados de 11 de Setembro em pleno coração nova-iorquino. A sociedade do risco emerge agora de um acumular de tensões e significados que expõem as novas gerações a algo mais rápido e fugidio (Beck, 2007):

“We are moving from a world of enemies to one of dangers and risks. But what does “risk” mean? Risk is the modern approach to foresee and control the future consequences of human action, the various unintended consequences of radicalizes modernization. It is an (institutionalized) attempt, a cognitive map, to colonize the future. Every society has, of course, experienced dangers. But the risk regime is a function of a new order: it is not national, but global. It is rather intimately connected with an administrative and technical decision-making process. Risks presuppose decision. These decisions were previously undertaken with fixed norms of calculability, connecting means and ends or causes and effects. These norms are precisely what “world risk society” has rendered invalid. All of this becomes very evident with private insurance, perhaps the greatest symbol of calculation and alternative security — which does not cover nuclear disaster, nor climate change and its consequences, nor the breakdown of Asian economies, nor the low probability high-consequences risk of various forms of future technology.”(p.4)

É fundamental prepararmos os nossos alunos com as competências necessárias para entender a conflitualidade, ou seja, um quadro em que os critérios que medem os riscos potenciais e latentes que podem despoletar toda uma variedade de conflitos estão devidamente assinalados. No que toca ao ensino de História, esta medição torna-se igualmente necessária, não só para contrariar as generalizações que os currículos podem transportar e que podem pôr em causa o próprio entendimento da complexidade de um dado acontecimento histórico, como também no sentido de dotar o aluno de uma autonomia e espírito crítico que o tornem capaz de entender, questionar e explicar o porquê dos mais trágicos eventos que a Humanidade teima em recolocar na esfera da sua ontologia. Veja-se o extraordinário exemplo do trabalho levado a cabo pelo Institute of Economics and Peace, que anualmente publica, desde 2007, um pormenorizado relatório acerca das causas da conflitualidade e do rompimento da violência por todo o globo. A excelente posição que Portugal ocupa na recente publicação de 2017 não deve nem desvirtuar os educadores nem contaminar os currículos, pois existe uma situação de risco em várias regiões do planeta ao

qual o país não está imune<sup>1</sup>.

A importância da educação para o conflito tem sido assinalada por diversos autores, a maior parte das vezes enclausurados na visão do conflito multiétnico — os poderes imperiais que diminuem, perseguem e guerreiam as liberdades individuais de uma etnia —, do conflito transnacional — tanto os velhíssimos problemas geoestratégicos que sedimentam as tensões tribais, ou os novíssimos alinhamentos de apoios geopolíticos que votam uma dada região ao desespero da parte mais fraca —, e até do conflito entre potências — onde as guerras mundiais ou a visão mais caricatural da potência invencível que resistira aos séculos serve para embutir as totais e únicas injustiças de um mundo que, sem elas, suportaria civilizadamente o convívio inter-humano. Mas assomam imensas dúvidas da capacidade do currículo nacional e da estruturação de conteúdos em abarcar toda esta complexidade. No caso português, a época do Liberalismo enreda-se de uma importância suplementar na forma como o professor pode transcender as insatisfatórias linhas que ligam a excelência filosófica de um movimento como o Iluminismo ao nascimento da Revolução Industrial, e ao lançamento das primeiras pedras do que seria uma sociedade tecnicamente evoluída e racionalmente equilibrada. O estudo da conflitualidade permite-nos exponenciar o estudo das causas de determinadas configurações da época, como o sejam a instabilidade política, a transição de sistemas políticos, a gerência de sistemas representativos, a discussão, a opinião, o eleitor ou a violência.

Os conflitos no século XXI são importantes para tornar a História em algo humano e humanizante, com personagens discerníveis, para lá da exclusiva narração, por vezes tão carmeada, que põe o aluno em cima do passado, e nunca em confronto com ele. Se não colocarmos desafios ao conhecimento histórico, com base nas mundividências dos agentes que enformam uma comunidade escolar e aceitando que todos nós somos seres em formação, à escola não resta nada mais do que um papel reprodutivo de conteúdos, e aos nossos alunos um papel de figurantes, sem ferramentas num mundo em que o acesso à informação gera sinais por demais evidentes da importância da literacia histórica. Como assinalam Gutman, Y., Brown, A. D., & Sodaro, A (2010, p.3):

“As new technologies and forms are increasingly employed to both commemorate the past and imagine the future, a focus on the future also offers important insights into the production of memory

---

<sup>1</sup> A consulta deste último relatório de 2017 permite ver tendências no agravamento da conflitualidade. “Europe remains the most peaceful region in the world, with eight of the ten most peaceful countries coming from this region. However, while 23 of the 36 countries improved, the average peace score did not change notably, due to the substantial deterioration in Turkey, the impact of the terrorist attacks in Brussels, Nice, and Paris, and deteriorating relations between Russia and its Nordic neighbors (p. 2)”.

and its impact on present and future. For example, new media — the internet, digital photography, social networking and so on — have radically changed our relationship to the past (think of the stubborn and infinite permanence of information on the internet), but have also already shaped the way that we envision the future and our place within it. The implications of these phenomena have been little studied or acknowledged to date.”

De facto, as novas realidades mediáticas, que entraram de rompante pela sala de aula — quando não pelas escolas recém construídas ou renovadas — assinalam os desafios que o professor terá nos próximos anos. Como contrastar a imediatez com a lentidão, o tempo dos cliques com as páginas de uma enciclopédia erodida pelos séculos, os ínfimos caracteres das notícias com a robustez da sintaxe das fontes a analisar? No que ao estudo da conflitualidade diz respeito, parece-nos essencial fomentar a leitura crítica dos elementos à disposição dos alunos, desde a televisão aos jornais, por forma a elevar a definição dos conceitos e incrementar a qualidade discursiva das suas afirmações.

Uma outra pergunta se nos afiguraria essencial para compreender este fenómeno. São os manuais escolares reprodutores de uma noção de apaziguamento social, ou, pelo contrário, de conflitualidades latentes? Como estão projetadas as tensões e as dinâmicas entre os agentes políticos numa determinada época histórica? Não é nossa intenção discutir as políticas da memória, mas seria interessante fazer-se a análise da maior ou menor permeabilidade de alguns instrumentos relativamente a épocas que, se conflituosas, são caricaturadas com a iminência de mudanças de regime ou a emergência de novos grupos sociais ambiciosos ou ricos nalguma qualidade pessoal mensurável. Ganharia outra importância o ensino de História se encadeasse o processo de ensino-aprendizagem com o debate das transformações mais visíveis que um pouco por todo o mundo se espelham, como o atesta a mais recente controvérsia norte-americana com o seu legado da Guerra Civil.

Assim, o ensino de História é emparelhado com a onerosa missão de sustentar um perdurável código gestor de valores e ancorado numa visão ratificada de vida em sociedade e em comunidade humanas. Tendo em conta o valor do ensino da cidadania no edifício escolar,

“[o] papel formativo atribuído à disciplina de História concretiza-se ao nível das seguintes finalidades e objectivos constantes nos programas da disciplina: conhecer o passado para intervir no presente e preparar o futuro; formar cidadãos intervenientes, transmitir a herança cultural da humanidade; reconhecer o papel central do homem no processo histórico; reforçar a identidade nacional.” (Santos, 2000, p. 106)

O papel do docente de História afigura-se como essencial para potenciar o “desenvolvimento moral de natureza axiológica”, mesmo que embrenhado na “tradicional distância entre a escola e a vida activa” que tantas vezes constringe o aluno (Op. Cit, p. 26).

No primeiro capítulo abordam-se dois temas que são objeto do estudo que este relatório apresenta. Em primeiro lugar explicamos em que consiste o conhecimento tácito histórico e as formulações teóricas em que se baseia, revendo a literatura e expondo as suas potencialidades de modo a explorar da melhor forma o conhecimento dos alunos. Ainda, e num segunda seção, estuda-se o Liberalismo português, as suas raízes históricas e as suas limitações, orientado para os três principais temas que compuseram os meus instrumentos de trabalho: a existência de elites políticas, o nascimento de famílias políticas e a deflagração de levantamentos populares. É apresentada uma cronologia que serviu os alunos, de modo a compreenderem melhor a conflitualidade política entre 1834 e 1851.

No segundo capítulo pretendemos então expor o projeto de intervenção pedagógica supervisionada (PIPS) que foi implementado em contexto de prática pedagógica, começando por apresentar o quando quadro estudo, a pergunta de investigação, o contexto escolar em que o projeto de supervisão pedagógica se sucedeu, a metodologia de recolha de dados (os instrumentos utilizados) e sua análise.

No terceiro capítulo analisam-se os dados oriundos de cada instrumento: um questionário, levado a cabo para melhor apreender os meios pelos quais os nossos alunos obtêm a informação acerca da política, e três fichas de trabalho que versaram a aprendizagem do tema- o Liberalismo português do século XIX.

No quarto capítulo estão expostas as reflexões finais acerca deste estudo. Aqui se sublinham os limites da presente investigação, as orientações para futuros trabalhos e os fundamentos que podem contribuir para melhor estudar as capacidades da literacia conflitual dos nossos alunos.

## CAPÍTULO 1- O CONFLITO: DAS IDEIAS TÁCITAS AO CONCEITO HISTÓRICO

### 1.1- O conhecimento tácito e histórico do conceito Conflito

Os estudos acerca do conhecimento “procuram tomar consciência dos apoios que sustentam a nossa convicção de que o conhecimento nos encaminha na direcção da verdade” (Luz, 2002, p. 9). A construção do conhecimento é um caminho com obstáculos, profundamente marcado por um desequilíbrio epistemológico que opõe os objectivistas e os subjetivistas na busca por uma enformação categórica procedimental da busca pela verdade. De um certo modo, como nota Saiani (2004, p. 6), a inicial percepção conduz a um conflito, visto que

“o conhecimento em sentido forte, o conhecimento objectivo, apenas pode existir no chamado mundo das teorias, passíveis de corroboração ou de refutação na correlação com o mundo físico, com a realidade das coisas, dos objectos. Em tal perspectiva, não existe a possibilidade de um conhecimento seguro no mundo das percepções, ou da realidade sensorialmente percebida pelas pessoas, que somente comportaria uma esquálida ideia de conhecimento subjectivo, não confiável. Já no caso de Polanyi, nossas sensações são levadas a sério e a percepção sensorial é o primeiro momento da construção do conhecimento.”

De facto, os sucessivos trabalhos de Michael Polanyi (1891-1976) redundaram numa crítica ao positivismo dominante nas ciências sociais, permitindo uma releitura das nossas convicções em relação ao que é o conhecimento e à nossa participação na sua afirmação. Uma operação de mediação entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende oferece inúmeras variantes, como veremos mais à frente, que consagram um campo aberto de possíveis interpretações, capazes de serem transformadas numa ratificação que as encaminha em direcção ao conhecimento substantivo.

“Such is the *personal participation* of the knower in all acts of understanding. But this does not make our understanding *subjective*. Comprehension is neither an arbitrary act nor a passive experience, but a responsible act claiming universal validity. Such knowing is indeed *objective* in the sense of establishing contact with a hidden reality; a contact that is defined as the condition for anticipating an indeterminate range of yet unknown (and perhaps yet inconceivable) true implications. It seems reasonable to describe this fusion of the personal and the objective as Personal Knowledge.” (Polanyi, 1952, p. iv)

A potencialidade do conhecimento — matizada por Polanyi com a frase que serviria para sintetizar todo este campo de pesquisa, a de que ‘nós sabemos sempre mais do que

dizemos' — advém do facto de ele ser dinâmico e integrador, e esconde-se perante um ato volitivo no sentido de que se mostra ao futuro.

Ikujiro Nonaka, através da sua formação na área da gestão e dos recursos humanos no sector industrial, e partindo das anteriores formulações de Michael Polanyi, fez a distinção entre a dimensão de um conhecimento tácito e a dimensão de um conhecimento explícito. O primeiro versa sobre uma recolção de sentimentos e um domínio de experiências, difíceis inclusivamente de transmitir. O segundo está relacionado com um controlo de códigos e critérios que expõem uma sistematização.

“Nonaka distinguished knowledge in tacit and explicit dimensions. Explicit knowledge can be captured in symbols, codes, statements, figures, drawing, heuristics, criteria and so forth, whereas tacit knowledge is tied to the body, senses, movement, physical experiences, mental practice, intuition etc. Tacit knowledge is difficult or oftentimes impossible to express to others.” (Klogh et al., 2013, p.4)

O conhecimento pode então ser visto como um constructo dinâmico, uma articulação entre o saber portado pela experiência sensorial do indivíduo e as ferramentas da realidade científica.

“(…) knowledge was increasingly redefined as dynamic construct in constant flux on a tacit-explicit continuum. For individuals, knowledge conversion describes this flux. As knowledge moves towards the explicit end of the continuum, physical experience, mental practice, and movement are put to use to articulate, overtly reason or argue, draw, shape, calculate and so on. However, when knowledge moves towards the explicit end, it also simultaneously changes the basis in the senses, physical experiences, imagery, movements, and memory. Therefore, knowledge at the explicit side is neither static nor a representation of tacit insight, a sort of incomplete image of what you have experienced or thought. Knowledge towards the tacit end is not some private recollection of what had been seen or heard that has yet to be articulated. Rather, knowledge is made up of this relentless high-frequency dynamic between physically experiencing the world and the expressing to shape it, and as such a crucial element in our biological condition as humans” (Op. Cit, p.5)

As críticas aos modelos da racionalidade científica que vigoraram até ao século XX — levadas a cabo por personalidades como Thomas Kuhn ou Karl Popper, para destacar os mais proeminentes —, podem ser deslocalizadas para o contexto educativo, por forma a uma compreensão holística das atividades de ensino e aprendizagem. Pode dizer-se que a anatomia dos estudos acerca do conhecimento tácito substantivo deriva de uma divergência primordial entre as representações que os indivíduos tecem e que não são reconhecidas pelo conhecimento científico vigente. Deste modo, as primeiras incursões, a partir dos anos 70, em relação a esta área confrontavam os saberes portados pelos alunos perante a valorização possível que deles fazia o educador. Para a História, o transporte é feito de acordo com um contexto social específico, como refere Melo (2003, p. 33):



“O conhecimento tácito substantivo histórico é definido como um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deveu-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente com o conhecimento científico ou curricular”.

Este conhecimento caracteriza-se pela sua natureza intuitiva, assentado num nível primário de abstração, e pelo diálogo entre nós próprios e o meio envolvente. Está organizado em núcleos semânticos e códigos que funcionam como uma teoria pessoal confirmatória, com vista a perdurar na leitura sobre a realidade. No entanto, as inevitáveis dinâmicas entre a teia da organização cognitiva e a realidade factual possibilita a releitura ou a reelaboração deste conhecimento

“Quando este conhecimento tácito substantivo é adquirido em contextos ricos de significação, permite aos indivíduos a atribuição de uma grande relevância, sendo então facilmente recordado e reproduzido para objectivos operacionais (tarefas) em outros contextos. A eficácia da sua convocação e uso pode depender do nível de similaridade entre o contexto onde foi adquirido ou vivenciado, e a situação onde (está a ser) aí ser aplicado. Finalmente, também pode depender do grau de (in)satisfação das explicações ou concepções que ele oferece, podendo provocar a necessidade de se criarem novas proposições que possam ajudar a resolver os conflitos cognitivos originados por novas informações ou problemas.” (Melo, 2003, p.34)

Podem ocorrer diversas situações aquando da confrontação cognitiva: desde uma recusa de aceitação da nova informação, passando pela assimilação da informação na estrutura existente — com modificações —, ou pela assimilação da informação que modifique a estrutura existente, até a uma mudança radical na teoria pessoal do sujeito. Abordaremos mais detalhadamente esta situação mais à frente. Quanto à substantividade deste conhecimento, há dois níveis que têm que ser abordados. Um primeiro é o das proposições metafísicas, baseadas na fé e em crenças várias, convocadas sem dificuldade devido ao seu peso na matriz cultural dos indivíduos. A emergência ou a persistência deste nível deve-se ao facto de o indivíduo recusar explicações científicas. Podendo nunca desaparecer completamente, a interpretação do mundo orienta-se indivisivelmente e sem distanciação crítica dos pergaminhos dos credos. Um outro nível consubstancia-se na experiência do mundo, que impede a catalogação enquanto erro da complexidade com que o indivíduo vê e sente os fenómenos (Melo, 2009).

As narrativas dos alunos podem ser divididas em várias estratégias de adaptação e acomodação de novas informações<sup>2</sup>. Uma primeira, *a adição*, ocorre quando existe a integração sem grandes exigências de adaptação ou seleção. Uma segunda, *a da procura de*

---

<sup>2</sup> Estas estratégias de persistência são abordadas em Melo (2003; 2009).

*correspondência*, é um processo pelo qual o aluno tenta compreender uma dada situação reajustando as novas informações com o conhecimento escolar apresentado. Uma terceira consiste na *procura de evidências confirmatórias*, evidente quando subsistem evidências que contradizem o seu próprio raciocínio. Uma quarta estratégia é delineada pela *seleção enviesada*, com a qual o aluno procede a escolhas de posições, mantendo-se defensor de uma e crítico de outra. Uma quinta noção estratégica é a de *excepcionalismo*, uma tática usada para arrumar as possíveis contradições que as novas informações possam trazer à sua teoria, visível por exemplo nos casos em que o conhecimento tácito se sedimenta em generalização ostensiva. Também a *invenção de variáveis* consiste numa adição criativa, facilitando a aceitação de determinadas evidências. A última noção estratégica é a do *silêncio*, a ele recorrido se o indivíduo sentir um conflito com o seu conhecimento tácito e se recusa então a testá-lo.

Existem, contudo, factores externos que levam à densificação e à sedimentação do conhecimento tácito substantivo. A *omissão e o julgamento* por parte dos docentes está relacionada com a não atribuição “em relevância ou validade à criação intencional de situações de conflito cognitivo que possam promover mudanças conceptuais ou substantivas. O conhecimento substantivo pode persistir igualmente devido à “ausência de um ensino de competências de auto e heterocrítica e os relacionados com a metodologia e epistemologia científica” (Melo, 2003, p. 37). A confirmação social surge como outro importante factor que objectivamente importa na vida dos indivíduos, como é com certas atitudes de senso comum cujo “critério essencial de legitimação não é a lógica interna da explicação, mas o ser (ou não) reconhecida e partilhada pelos outros” (ibidem).

O conhecimento humano é constantemente recriado através da interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Se o primeiro pode ser sintetizado pela criação de um modelo cognitivo num contexto prático, o segundo traz à colação uma orientação, um modelo teórico prévio. Melo (2009, p. 16) considera a existência de um ciclo com fases de conversão do conhecimento. A primeira fase é a da *socIALIZAÇÃO*, um processo de partilha do conhecimento tácito, tendo por base as experiências dos alunos que interagem, o seu contexto emocional, com um lastro de pensamento de autor “‘experiência’ é a palavra-chave (e particularmente no contexto escolar) onde os aprendizes aprendem a sua ‘arte’ não apenas através da linguagem, mas através da observação, da prática e da reflexão sobre o trajecto vivido”.

A segunda fase é a da *externalização*, onde o modelo tácito se articula com os conhecimentos explícitos, originando novos conceitos. Daqui “decorre a identificação e a selecção pelos professores das formas apropriadas de representação do conteúdo pelo uso de metáforas, exemplos e os recursos desejáveis e adequados à natureza do saber específico” (Op. Cit., p. 16). A terceira fase é a da *combinação*, onde os agentes do ensino e da aprendizagem combinam precisamente os vários conhecimentos que se ajustam à prática pedagógica “onde ocorre a sistematização de conceitos substantivos e operativos num sistema estruturado de conhecimento determinado pela natureza epistemológica do saber específico e dos discursos de explicitação pública que ele adopta” (Op. Cit., p. 17). A quarta e derradeira fase é a da *internalização*, processo pelo qual o conhecimento explícito é integrado no conhecimento tácito. “Na educação, esta situação pode ocorrer quando substituímos a mera transmissão dos conteúdos através de aulas expositivas, pela apresentação dos alunos de situações de conflito cognitivo em que eles possam confrontar os dois tipos de saber” (Op. Cit., p. 17). A sala de aula será, por excelência, o lugar da situação conflituosa da inter-relação cognitiva geradora de novos raciocínios. As ideias prévias — conhecimentos que os alunos já portam consigo — contrastam então com as ideias tácitas — representações, independente e anterior a aquisições escolares. Os estudos apontam que neste contraste, em que os resultados são determinados pelo que se conhecia antes e pela nova informação que surge em contexto de sala de aula, a tensão central reside em mostrar que o ensino do conhecimento científico à margem das próprias ideias das crianças e adolescentes não produz um verdadeira aquisição de conteúdos curriculares (Op. Cit., 19).

Hoje é pressuposto aceite que os resultados da aprendizagem são sempre condicionados pelo que antes se conhecia, e o que julgamos querer aprender é sempre determinado por um jogo de expectativas em relação a esse mesmo objecto de estudo. Melo (2009) sublinha que se o conhecimento científico ensinado não combater as ideias dos aprendizes, então ele continuará separado e formará como que um aparelho secundário de interpretação da realidade, na medida em que o ideário tácito é mantido e também porque é um referente, um apoio essencial para estruturar os conhecimentos. Este mecanismo de persistência foi denunciado por Bachelard (Melo, 2009), ao referir-se a um processo de crise aquando da aceitação de um novo enquadramento teórico, uma ramificação khuniana do modelo de emergência de novas teorias científicas aqui aplicado ao espírito pedagógico de sala de aula.

As características que compõem esta persistência podem advir, em primeiro lugar, da existência de um portfólio informal com o qual o sujeito apreende e interpreta o mundo, e a ele recorrendo quando está perante relações causais que lhe pareçam semelhantes aos problemas já vividos. Em segundo lugar, sustenta-se na funcionalidade plural, que resulta precisamente em estratégias cognitivas várias com vista à manutenção da sua posição num dado assunto. Essas estratégias podem redundar em adicionar conteúdo ao já existente, em procurar elementos isolados de informação que confirmem o seu conhecimento tácito – rejeitando, ou esquecer as que os contradigam selecionando assim as que mais lhes interessem para prosseguir a sustentação do seu quadro analítico. Se porventura existirem argumentações capazes de abrir brechas nesse esquema, os alunos catalogá-las-ão como exceções. A invenção de hipóteses ou o recurso ao silêncio são outras marcas que configuram a resistência do conhecimento tácito perante novas evidências. É precisamente pela existência destas estratégias que também ao nível da formação de professores se torna essencial procurar a reflexividade, ou seja, um compromisso que procure ajudar os discentes a articular o seu conhecimento tácito com o saber escolar. É assim que segundo Schon (citado em Melo, 2009), “o professor reflexivo será então aquele que adopta uma pedagogia centrada nos processos pelos quais os alunos constroem o seu conhecimento, em vez de uma pedagogia centrada na transmissão reprodutiva do saber escolar”.

Poderá o professor ser ele mesmo um promotor de conhecimentos tácitos? Para alguns investigadores é possível essa situação, reconhecendo que a prática educacional, “o ensino e a aprendizagem nas escolas (e fora delas) são equivalentes a um programa de socialização e de aculturação” (Melo, 2009, p. 22). O papel do professor deve caminhar no sentido de uma integração dos vários modelos cognitivos, permitindo a fluidez dos raciocínios com vista ao melhor desenvolvimento do conhecimento pessoal. O docente, segundo Saiani (2004, p. 89),

“(…) apoia-se na habilidade dos alunos para a integração tácita dos indícios particulares que aparecem ao longo do trabalho, seja ela uma aula expositiva, seja uma actividade prática. Ao colocar-se como exemplo e ao renunciar a ser o fornecedor de regras, o professor também renuncia ao controle sobre o que o aluno aprende. Sendo um profissional de ensino, possui um conhecimento pessoal de seu fazer pedagógico, e se compromete com ele. Deve confiar em que cada um de seus alunos construa seu próprio conhecimento pessoal. Mas um ponto deve ser sublinhado: essa renúncia ao controle não significa o niilismo pedagógico, nem um *laissez faire* capaz de abandonar o aluno aos seus próprios devaneios”.

A transição para o conhecimento histórico em sala de aula, a partir do prisma do professor/historiador ou do licenciado em História a caminho de uma profissionalização do

ensino, segue, nas palavras de Maurice Mandelbaum (1977), uma via fortemente marcada pela contextualização do meio envolvente do passado, e não somente no tocante ao indivíduo em si enquanto objecto da análise que pese pensamentos, sentimentos e ações. Essa distinção, esse factor especial do tempo transcorrido, põe o professor de História perante uma missão de dialogar com os alunos de modo a melhor empreenderem a caracterização do cenário histórico. Deste modo, ao recorrermos ao conhecimento substantivo tácito histórico estamos a intentar uma dupla realização humana, consagrada a montante com o estudo da complexidade técnica inerente que reconhecemos ao ensino desta disciplina, e a jusante com a marca indelével das dinâmicas do conhecimento histórico que derivam e desaguam em direção a outro ser humano, em quem desejamos ver, em contexto de sala de aula, crescer na interpretação da sua própria leitura da realidade.

"For example, a psychoanalyst is interested in the thoughts, feelings, and actions of his patient; a judge is interested in the thoughts, feelings, and actions of persons brought before him in a trial; and it is normal for any parent or child to attend to what other members of his family feel and think about many matters—otherwise neither parent nor child would know what to expect when behaving in one way rather than another. The historian, however, views the thoughts, feelings, and actions of individuals in a special context: He views them in their societal setting, that is, in terms of the various ways in which they affected, or were affected by, the society in which they took place. It is only insofar as individuals are viewed with reference to the nature and changes of a society existing at a particular time and place that they are of interest to historians; it is not the thought or action of any individual viewed merely as this specific individual with which the historian is concerned. For this reason I elsewhere characterized the domain of historians as 'the study of human activities in their societal context and with their societal implications'." (Mandelbaum, 1977, p.11).

Cabe ao professor "construir tarefas conflituosas, que coloquem os alunos insatisfeitos com o seu conhecimento tácito substantivo" (Melo, 2003, p.44). A influência desta opção didática é baseada no que algumas investigações apontaram no sentido dos alunos, ao trabalharem com informação histórica, revelarem maior dificuldade em pensar hipotética e dedutivamente do que em outras disciplinas. Sendo impossível vivenciar diretamente o passado, os alunos usam analogias para o recriar. Este factor criativo não pode ser desprezado, visto que o papel da curiosidade pode gerar situações contraditórias promotoras de uma procura de outras explicações. Também o papel da imaginação é assinalado por alguns autores, fomentando o aparecimento de universos de plausibilidade. Também não é despicienda a centralização discursivo e argumentativo fixado numa sensação de familiaridade, "critério que utilizam no acesso e interiorização da informação" (Op. Cit., p. 42), seja ela adquirida no edifício escolar, a partir das vivências pessoais, herdeira de uma matriz cultural, ou mediada através de artefactos como livros ou filmes. Desta feita, quando os alunos

estudam processos históricos mais complicados, tendem a transformá-los em quadros e narrativas simplificadas. Como sintetizou Barton, “os alunos distorcem também a História pensando-a como um progresso (ou declínio) uniforme e linear” (Op. Cit., p. 44).

### 1.2- O Liberalismo e a conflitualidade: os agentes em confronto

A conflitualidade no campo político pode ser entendida como a existência contínua de conflitos, latentes ou manifestos. A ação competitiva de incompatíveis, resultantes de necessidades ou desejos dos agentes em busca do controlo do poder, é um ponto fundamental das sociedades humanas complexas. De facto, como Lipset (1992) defende, todas as sociedades complexas são caracterizadas por um alto grau de tensão interna e conflito, cuja vida política tende a institucionalizar e a consensualizar. É possível mensurar a conflitualidade no século XIX aquando da instauração de regimes políticos que visavam ocupar o governo da nação. O Liberalismo em Portugal, que após 1820 lançava a primeira pedra para derrubar o muro do Antigo Regime, teria que esperar até 1834 para efetivar a sua implementação. O processo foi longo e sinuoso, e posto em prática pelas camadas urbanas após o descalabro da entrada em oitocentos. As três invasões francesas e a fuga da família real para o Brasil legaram várias perguntas do foro legitimista aos que se encontravam na metrópole, que rapidamente verão o vazio de poder ser clamado pela nova vaga de liberais, uma facção instruída sobre os avanços e recuos dos sistemas constitucionais nos países europeus, e suficientemente descontente com o seu afastamento das altas instâncias do aparelho estatal.

Ao medir o pulsar desta tentativa de instauração de um regime liberal, apercebemo-nos da existência de vários tipos de confrontações. O meu estudo releva três dimensões que considero importantes para uma melhor definição da conflitualidade. Uma primeira é a *emergência de novas elites*, que procuram não apenas substituir outras no monopólio político, mas alargar as influências e minimizar os riscos no aparelho que agora controlam. Num famoso estudo do sociólogo americano Wright Mills (1981), as elites são definidas como estrato dominante cujas origens sociais são semelhantes, com capacidade de estabelecer uma rede de ligações informais e com a possibilidade de intercâmbio entre dinheiro, poder e celebridade.

Outra dimensão que não passa despercebida é a *ocorrência de levantamentos populares*, cuja periodicidade e intensidade são variáveis que medem a tensão interna do país. O século XIX português é efetivamente marcado pela violência popular. Como Tengarrinha (2006) assinalou, a tradição contestatária que se sedimenta na memória colectiva é também um factor de coesão que exponencia a agitação social. Foram elementos constitutivos dos movimentos populares a tardia politização do aldeão, o tipo de exploração agrícola (camponesa, familiar e de subsistência) que favorecia a hostilidade entre vizinhos, e a sociedade matriarcal do Noroeste Atlântico. A revolta da Maria da Fonte é a constatação desse universo.

A outra dimensão que nos parece ser de extrema relevância é o *conflito partidário*. Se no período analisado de 1834 a 1851 o partido não pode ser entendido no seu sentido moderno, a verdade é que a coexistência de facções distinguíveis é uma amostra de um sistema político cuja confrontação é endémica. Outras dimensões foram preteridas, como é o caso do despoletar de uma guerra civil, que se considerou já não ser motivo de leccionação por ter o seu encerramento em 1834. Igualmente posta de parte foi a ocorrência de pronunciamentos militares, uma das situações que melhor define a conflituosidade, mas que se achou redundante tendo em conta os outros materiais produzidos para a avaliação do conhecimento tácito.

A História do Liberalismo assume um discurso eminentemente tensional, não só enquanto momento que põe o Antigo Regime em xeque perante novas forças burguesas que o pretendem destronar, mas também porque no seio destas forças os caminhos não se tecem unanimemente. A complexidade deste último grupo de energias alimenta um amplo debate sobre os modos de como efetivar uma revolução, que modelo escolher para melhor governar, e que reformas do Estado existente levar a cabo. Para a História dos Liberalismos nacionais, como veremos com o caso português, é fundamental compreender a conflitualidade para justamente taxonomizar as diferentes energias envolvidas. O Liberalismo é aqui entendido no seu sentido lato, que

“se define, no plano político, pela democracia parlamentar, no plano económico, pelo liberalismo económico e pelo capitalismo industrial, no plano social, pela ascensão da burguesia, no plano cultural, pelas liberdades de expressão e pensamento, no plano moral, pelo individualismo, no plano internacional, pelo princípio das nacionalidades, e no plano religioso, por um anticlericalismo mais ou menos violento ou moderado, porquanto, no seu contexto histórico ocidental, o liberalismo implica um esforço de secularização” (Mattoso, 1993, p. 214).

A posição de Portugal permanecerá relativamente contida e distanciada da ebulição política que grassou nos finais do século XVIII pelo mundo ocidental, assumindo mesmo a neutralidade com a salvaguarda de poder negociar à parte com as nações emergentes (como é o caso da inclusão na Liga dos Neutros, a 13 de Julho de 1782 e de posterior negociação bilateral com a república recém-formada no continente americano). Nos seus limites imperiais, a época foi de esforços diplomáticos. O Tratado do Pardo, de 1778, vinha pôr termo ao diferendo das fronteiras na América do Sul, mas sublinhando a renúncia à navegação dos rios da Prata e Uruguai e cedia à Espanha a colónia do Sacramento e a ilha de São Gabriel e abdicava das ilhas de Fernando Pó e de Ano Bom. Mesmo a aproximação à coroa espanhola com os casamentos dos pequenos infantes das duas casas não configurou de facto a paz a longo prazo.

Os ecos da revolução francesa, embora apaixonando alguns periódicos em Portugal, mostrariam o carácter precário dos nossos bons relacionamentos diplomáticos, evidenciado no percurso que levou diretamente às invasões francesas e consequente afastamento em relação à administração espanhola. A fuga da família real para o Brasil e a chegada de forças britânicas para pôr cobro à invasão confirmaria o processo de politização e de conflituosidade entre os agentes envolvidos. A revolução que dará aso à inclusão da classe burguesa no aparelho de estado e à sedimentação de um sistema parlamentar unicameralista e onde a soberania residiria na nação tendo a monarquia apenas um papel anexo a estes condicionalismos anteriores – essa revolução, dizíamos, é a que foi possível executar. Ela foi incompleta, porque não se enformou aos moldes a que inicialmente se propôs nem revolveu o tecido social, e episódica, devido ao congelamento temporal a que foi sujeita (Op. Cit., pp 17-43).

A morosidade do planeamento da reforma do Estado, a emergência de uma consciência liberal, bem como a pluralidade no questionamento de projetos políticos a executar e a movimentação sediciosa das sociedades secretas compõe o pano de fundo que vai projetar o movimento de 24 de Agosto de 1820. Para a instauração do regime liberal não havia ainda uma base social assinalável — a pequena e média burguesia presa ao enriquecimento do comércio mercantil nos burgos do litoral —, podendo-se dizer inclusivamente que “o espírito de contrarrevolução grassou mais cedo que o da revolução” (Op. Cit., p. 37). A Martinhada, em Novembro desse ano, anunciava as dificuldades que o liberalismo primordial iria ter para se instalar. A precariedade do regime liberal era óbvia. Nem



a presença da carta vintista ou a independência do Brasil assinalariam um período de domínio da causa revolucionária: o infante D. Miguel lideraria, juntamente com a mãe D. Carlota Joaquina, um movimento reaccionário pronto a suster os novos ventos. Tornar-se-á evidente o mal-estar na cúpula familiar nos meses seguintes à Vila Francada, movimento liderado por D. Miguel, cujo efeito imediato passará pela valorização do papel dos absolutistas na cena nacional.

O falecimento do monarca, em 1826, ocorre no mesmo ano em que surge finalizado o projeto da elaboração de uma carta constitucional. Mas a vinda deste documento e o problema da sucessão do rei finado prenunciava uma crise política, acelerada pela demissão do ministro da guerra no ano seguinte e pelo regresso de D. Miguel, entretanto exilado em Áustria por conselho paternal. A Carta, jurada pelo infante regressado, cedo foi perentoriamente rejeitada, lançando o início de uma guerra que se previa fratricida. De 1828 a 1834, o irmão liberal D. Pedro — que delegara na filha D. Maria a regência do país e que perante a ameaça bélica virá a Portugal, vindo do Brasil, para defender a coroa — e o irmão absolutista D. Miguel vão digladiar o poder.

Melhor preparados do ponto de vista militar e diplomático, com a presença de um líder incontestável e aproveitando a nova dinâmica do núcleo de exilados, aos revoltosos foi possível aproveitar todos os erros tácticos dos homens de D. Miguel. O campo dos vitoriosos não é, no entanto, homogéneo. Existem cisões entre os palmelistas (anglófilos e moderados) e os saldanhistas (francófilos e radicais) e, nos bastidores, o jogo diplomático entre franceses e ingleses parece delinear-se sem olhar para a contenda. Évora-Monte, a 26 de Maio de 1834, é o epílogo da evolução do campo liberal, mas não será o término da conflitualidade na vida política nacional.

A conflitualidade política entre radicais e cartistas durava já desde os anos 20 do século XIX. As profundas divergências quanto à adopção do modelo constitucional levou à composição de dois campos distintos, protopartidários. E se o fim das Guerras Liberais e a consequente tentativa de estabilização do sistema político com a regência da Carta Constitucional afastara, aparentemente, os realistas das pretensões a breve trecho do trono, a verdade é que o fosso entre radicais e cartistas não parecia ter fim, como se comprovaria, aliás, a 9 de Setembro de 1836. O setembrismo, que propôs a instauração dos antigos preceitos constitucionalistas no novo texto de 1838, nunca foi um movimento com condições estruturais para virar a política a seu favor. Um *setembrismo oficial*, das elites, com

sedimentação urbana, com um corpo bem delimitado de chefes, não dera seguimento ao *setembrismo popular*, que, primeiro do povo e depois das tropas, fora traído e rapidamente inutilizado. Assim se explica o trágico epílogo do namoro político como foi o “Massacre do Rossio” em Março de 1838, onde os arsenalistas, os mais radicais da base setembrista, caíram na armadilha de um governo já desconfiado das pretensões anárquicas dos que outrora lhe deram proteção. Seriam substituídos os que com os revoltosos participaram (porque desejando um ‘governo puro’) e o controlo reforçado, como o atesta a nomeação de António Bernardo para administrador-geral de Lisboa (Saraiva, 1978, pp. 285-297).

Com nova nomeação ministerial a 1839 — e inclusão de Costa Cabral na Justiça —, o país assistia à integração do cabralismo na governação e ao lançamento do ordeirismo na vida política nacional (Bonifácio, 1993a). Seria preciso esperar pelo pronunciamento militar levado a cabo por Costa Cabral, em Janeiro de 1842, para assistir à consumação plena da divisão entre cabralistas e todos aqueles que se lhes opunham: agora uma amálgama de setembristas, moderados, cartistas e realistas<sup>3</sup>.

E se “a revolução do 9 de Setembro foi obra dos clubes políticos e das guardas nacionais de Lisboa” (Bonifácio, 2005, p. 94), os eventos que se lhe seguiram não deixaram de estar conectados a outros grupúsculos politizados pela situação. A Revolta dos Marechais, acontecida no Verão de 1837 e levada a cabo pelos proeminentes Saldanha e Terceira, teve apenas um pequeno apoio do exército e a sigilosa condescendência da rainha<sup>4</sup>. O pronunciamento de 1842 firmava Costa Cabral no “objeto de uma aversão intensa de cima a baixo na escala social, desde a mais alta aristocracia até ao mais obscuro redator de periódico” (Op. Cit., p. 137).

Foi a partir da reforma fiscal lançada em 1846 que Costa Cabral via a sua governação cair e o país entrar em plena guerra civil. Em primeiro lugar, pela clara regressão dos níveis de confiança na organização da administração local. Se a Maria da Fonte começara numa pequena aldeia do Norte, rapidamente se alastrou e reforçou autoridades locais enquanto estas se demarcavam da governação de Costa Cabral. Como referiu Bonifácio

“o visconde de Vinhais, comandante da divisão militar de Trás-os-Montes, não tardou a manifestar (...) que também ele achava ‘os males da nação gravíssimos’ e que era urgente ‘atender à pública ansiedade’, o que era uma maneira de dizer que não contassem com ele para reprimir a revolta” (Op. Cit., p. 151).

---

<sup>3</sup> A obra “Os Devoristas” de Vasco Pulido Valente é talvez a que melhor sintetize o aparecimento destes campos, bem como o endurecimento das posições, e cristalização dos ‘partidos carismáticos’.

<sup>4</sup> Depois da assinatura da Convenção de Chaves, que punha termo à peleja, as Cortes aprovavam uma lei que previa a demissão dos marechais revoltosos. D. Maria vetou-a.

Em segundo lugar, foi logo a 18 de Maio desse ano que se deu a grande crise financeira do regime cabralista: a corrida aos depósitos do Banco de Lisboa pô-lo metalicamente depauperado, obrigado este a suspender pagamentos e lançando o caos sobre as Companhias dependentes dos dinheiros públicos<sup>5</sup>. O eleito para resolver a situação em prol do regime constitucional foi o marechal Saldanha, entretanto exilado em Bruxelas desde o falhado golpe acima descrito.

A revolta da Maria da Fonte, no entanto, não esperaria por trocas ministeriais. No Verão de 1846 já se havia tornado um movimento com várias influências, nomeadamente do miguelismo. Aclamado à medida que as populações, comandadas por padres, espalhavam a causa de D. Miguel — exilado —, a ideia do trono do usurpador passou a ser um incómodo às portas de Lisboa, com o acentuar da pressão dos poderes diplomáticos (cf. Bonifácio, 1993b). A rainha patrocinaria, logo nos inícios de Outubro, um golpe que “embuscava” Palmela, à altura Presidente do Conselho de Ministros. Preterido, devido à sua conduta negocial pacifista, em prol de Saldanha, este procederá a uma gestão mais direta do conflito<sup>6</sup>. Em resposta a esta atitude é constituída a Junta Provisória do Supremo Governo do Reino no Porto, que declara guerra ao governo em Lisboa. Aquela Junta era constituída por setembristas e radicais que tinham a esperança de ver realizadas eleições diretas ainda em 1846 e ganhar com maioria. Estávamos em plena Patuleia.

Este novo impasse parecia obstinar as partes numa demorada solução. Finalmente, em Abril de 1847, Palmerston, responsável britânico pelos negócios estrangeiros, envia para Lisboa uma proposta de mediação. A Quadrupla Aliança resolveria a questão, “um recurso diplomático que se deveu à necessidade de não ferir a susceptibilidade da França, de conferir à intervenção inglesa um enquadramento jurídico internacional aceitável e, muito principalmente, de amarrar a Espanha aos termos da intervenção fixados pela Inglaterra” (Op. Cit, p. 172). A Convenção do Gramido, assinada a 28 de Junho de 1847, terminou a guerra sem vencedores nem vencidos.

---

<sup>5</sup> Foram os casos da Companhia Confiança Nacional e Companhia das Obras Públicas.

<sup>6</sup> Os chefes de luta no terreno eram Macdonnell e o Conde das Antas, de um lado, e o Barão do Casal, os primeiros para o caso dos revoltosos aliados ao miguelismo popular, e o segundo em defesa de D. Maria II.

### 1.3- Conflitualidade no Liberalismo português (1834-1851)

Mais do que a exposição narrativa destes dezassete anos que medeiam o primeiro governo liberal da chamada Regeneração — período político que julgava a tensão amestrada a montante e almejava o capitalismo de Estado a jusante —, cabe referir os pontos principais em que a conflitualidade foi efetivamente visível. Como vimos, a emergência de novas elites, a ocorrência de levantamentos populares e a peleja entre facções são aqui assumidas como determinantes para a caracterização da conflitualidade em Portugal. Vamos tentar perceber em que medida eles a definem.

A *formação de elites políticas* ou a renovação do campo dominante é uma característica importante na instauração de um regime político. Essa mudança permite ir ao encontro das ambições do campo vencedor e de rapidamente repor a ordem. As elites do liberalismo português, de 1834 a 1851, eram sobretudo homens das fileiras do exército da causa de D. Pedro, a nobreza intermédia e a alta burguesia urbana que sonhava por melhores condições comerciais. Numa certa tradição sociológica, segundo Freitas (1970, pp. 522-523), podemos definir três tipos de elite: os dirigentes de negócios, os líderes políticos e os chefes militares. As características para a definir são as seguintes: um conteúdo psicológico comum aos três círculos; uma estrutura institucional na qual radicam as relações sociais estabelecidas por esses “círculos”; e uma política comum, no sentido da definição de uma coordenação das atividades. Mais do que o estudo dos atores ou da política comum, interessa-nos sobretudo o panorama institucional em que os seus relacionamentos se evidenciam.

Para Moreira (2006, p. 126), no regime liberal a compensação da instabilidade política estava relacionada com a outorga de cargos, estes definidos segundo as solidariedades e as ligações familiares. Assim, o carácter endogâmico do recrutamento político num círculo relativamente fechado é crucial para a sobrevivência da causa liberal. Tal como a cultura política do Antigo Regime, o momento político a partir de 1834 mostrou-se igualmente adverso à rápida mobilidade.

A velha nobreza que não mostrasse simpatia e lealdade à nova razão de estado ficou praticamente arredada dos grandes círculos de decisão. Para Monteiro (2007, p. 157), a “presidência dos governos, onde durante as primeiras décadas pontificaram os Grandes do Antigo Regime que alinharam no campo liberal (Palmela, Lumiares, Terceira, Loulé, Valença, Saldanha), é a única exceção ao declínio geral do peso da primeira nobreza do Antigo Regime na elite política do Liberalismo”. Mas à primeira vista, o regime liberal criara uma contradição

insuperável. A partir de 1834 a “multiplicação dos títulos nobiliárquicos tornara-se (...) uma imagem de marca da realidade portuguesa” (Op. Cit, p. 160), eternamente cunhada na célebre expressão de Garrett<sup>7</sup>. O regime estava apostado em premiar os que haviam aderido à causa. Não sendo a regra durante todo o período da Monarquia Constitucional, a verdade é que a vitória sobre os absolutistas titularia uma nova elite política, pronta a tomar as rédeas da governação. O sistema continuará sob égide de uma densa rede de transmissão hereditária dos títulos, mesmo após 1834. De facto, “o número de títulos mais do que duplica entre 1832 e 1855, volta a duplicar nos trinta anos seguintes, mas depois declina” (Monteiro, 2007, p. 161). Particularmente atacadas após a venda dos bens nacionais — momento cunhado como *banquete da nação* —, as famílias em ascensão dentro da nova realidade estabeleceriam autênticas dinastas, que se reproduziriam com relação de parentesco desde o notável fundador, quer a nível parlamentar, quer a nível da legislatura. O caso da ‘Dinastia Palmela’ é exemplar: são no total 34 parlamentares com relação de parentesco ao fundador, D. Pedro de Sousa Holstein. A família está presente em todas as legislaturas da Monarquia Constitucional. A ‘Dinastia Braancamp’ ou ‘Margiochi’ são outros exemplos. Como conclui Moreira (2006, p. 135), “foram os que pertenceram às famílias parlamentares dinásticas que ocuparam, em grande medida, os centros de decisão política em Portugal durante o período analisado”.

A medição da *existência de levantamentos populares* funciona como um barómetro que ausculta a capacidade de resiliência do regime em causa, mais notoriamente numa situação de transição do modelo político. Podemos analisar os processos de organização dos Estados centralizados recorrendo à ideia do processo de civilização — que resvale na anestesia das classes não-dirigentes, nos mecanismos de interiorização da disciplina, no recalçamento das pulsões e na gradual domesticação dos comportamentos individuais violentos — ou à de capital de riqueza e de meios militares acumulado (Monteiro, 2007, p.20). Para o presente estudo, tornar-se-ia mais interessante perceber como num renovado processo de organização estatal — e perante os mecanismos disciplinares e os dispositivos da força coerciva —, emergem sedições inesperadas, prolongadas e altamente perturbadoras da ordem.

Se os levantamentos populares forem recorrentes, então a pressão colocada em cima da esfera do poder é maior, pois terá que pôr a prova o seu arsenal de apaziguamento, ora recorrendo ao monopólio da violência ora buscando uma solução pacificadora. No século XIX, a primeira opção foi a regra. De facto, a recorrente invocação de que o povo português é (e

---

<sup>7</sup> O célebre mote “Foge ladrão que te fazem barão! Para onde se me fazem visconde?”.

era) tradicionalmente pacífico não passa de um mito. É conhecida a resistência colectiva às pretensões fiscais do Estado liberal, bem como aos seus agentes que se deslocavam às províncias. Um outro factor são os motins originados pela subida dos preços ou pela escassez de bens essenciais (Cerezales, 2011, p. 23). Para contrariar esta situação, o aparelho estatal tinha que exercer a força e manter a ordem pública. De modo a exercer com eficácia o seu poder, o Governo dependia da lealdade e da colaboração de autoridades locais e de organizações armadas.

Quanto ao relacionamento com as províncias, o Estado liberal não teve uma ação cristalizada. Segundo Tengarrinha (2006, p. 90), é possível distinguir três fases. Uma no Antigo Regime: “na mediação com o poder central, o colectivo local utiliza os seus meios próprios, mesmo quando os notáveis locais conflituam com as populações.”. Outra com a implantação definitiva do Liberalismo “em que as elites ou caciques locais são os intermediários individuais com os círculos políticos superiores”. E uma outra “em que os partidos políticos, projetando a sua organização sobre o território nacional, tornam muito mais dependentes os influentes locais das extensões periféricas dos directórios partidários”. O que parece estar em causa é o acentuar da centralização administrativo à medida que o século vai envelhecendo, pois

“ao contrário, assim, das fases anteriores, em que, mesmo com diferentes agentes, era a defesa dos interesses colectivos locais que se sobrepunha, nesta última fase são opções políticas exteriores ao local que são cada vez mais determinantes nos comportamentos das populações” (Op. Cit, p. 90).

No que toca às organização de um aparelho militarizado e policial, se em parte a governação agiu no sentido da formalização de grupos armados que servissem de intermediários entre o poder central e o poder local, também foi necessária a reforma do controlo da ordem pública, como atesta a dissolução das segundas e terceiras linhas do absolutismo (milícias e ordenanças) em favorecimento da criação das Guardas Nacionais, de Guardas Municipais e de Corpos de Segurança nos restantes distritos, com o conluio da Igreja, que funcionara como uma “administração pública auxiliar” (Cerezales, 2011, pp. 24-30).

É possível distinguir revoltas urbanas das que sucederam nas províncias, sendo estas últimas as que nos interessam por terem sido determinantes para o desfecho do período histórico em questão. Tome-se o exemplo da Maria da Fonte, cujo carácter camponês associou-se a uma rápida mobilização das massas populares, que escolhiam chefes de fila

para manobrar uma não menos anárquica estratégia de contagiar as localidades vizinhas. De facto,

“O protesto popular dirigiu-se sobretudo contra transformações no domínio religioso e ritual que foram predominantes em relação aos tumultos políticos, tendo-se também ali exprimido uma aguda sensibilidade antifiscal (...) as populações do Norte não hesitaram em aproveitar os contributos revolucionários do liberalismo no domínio senhorial quer atacando conventos que cobravam direitos senhoriais como no Douro, quer abandonando o pagamento dos encargos como no Minho, onde a enfiteuse dominava, reagindo por vezes com violência ao seu restabelecimento”. (Ferreira, 2002, p. 564)

A guerra civil que se lhe seguiu, denominada de Patuleia, instigada pela inércia contractual das partes ministeriais envolvidas e pela acérrima vontade dos revoltosos, cedo foi aproveitada para esfriar as ambições da multidão camponesa e instaurar um governo conhecido por uma rainha já esgotada pelos vários fracassos negociais. O robustecimento do papel feminino e a prossecução do objectivo utópico são características que parecem evidenciar uma tipicidade da conflitualidade no estrato social mais pobre do país. Como sublinha Tengarrinha (2006):

“No desenvolvimento destes factores de coesão, o papel da mulher é fundamental. Alguns autores, quando se lhe referem, têm-se limitado a citar as diversas tarefas que executa na organização doméstica. Mas deverão ser destacados quatro outros aspectos mais importantes. Em primeiro lugar, numa agricultura familiar de subsistência (que no Portugal do Antigo Regime ocupa boa parte do território) é a mulher que assegura a regularidade dos trabalhos agrícolas, enquanto o homem trabalha no exterior (como assalariado ou na emigração). Nestas condições, chegou a falar-se, embora sem total propriedade, em «sociedade matriarcal», sobretudo para o Noroeste atlântico. Em segundo lugar, a mulher tem um papel central na transmissão dos hábitos e costumes familiares e na conservação dos códigos morais públicos e privados e dos elos tradicionais da sociabilidade aldeã. (...) Estavam, desta maneira, criadas condições propícias para a implantação, cada vez mais consistente na mentalidade rural, da utopia de um «comunitarismo agrário», na base da igualdade e da justiça. E assim, desde finais do século XVIII, cresce nos meios rurais portugueses uma espécie de justificação evangélica para um igualitarismo que pode virar-se contra a minoria dos mais ricos e influentes e assumir mesmo formas violentas em momentos de intensa agitação social, como durante as invasões francesas (de 1808 a 1810), na revolta da Maria da Fonte (1846) e na guerra civil da Patuleia (1846-1847)”. (pp. 82-83)

Os *conflitos de facções* tornam claro quem são as lideranças carismáticas e que ideias fazem parte da peleja política. São vários os campos que estiveram em confronto entre 1834 e 1851, mas valerá a pena recuperar os desenvolvimentos desde a Revolução de 1820. No início eram os vintistas, promotores das ideias revolucionárias e da Constituição de 1822, um texto radical que punha em causa o poder moderador do monarca perante o parlamento. Como vimos, a situação dos radicais nunca se cristalizou verdadeiramente, muito por culpa da rede clientelar absolutista e da tenaz oposição de D. Miguel. O campo absolutista foi praticamente uno, fervorosamente crente na causa miguelista, e ramificado em altas patentes

do exército português e em grande parte da hierarquia eclesiástica. Com a vitória de D. Pedro e a consumação da Carta como documento prescritivo da política nacional, foi visível perceber a separação de interesses. A partir de 1834, o jogo político terá nos setembristas — apoiantes de uma leitura mais radical dos princípios constitucionais, proponentes, inclusive, de nova Constituição, parecida com a de 1822 —, e nos cabralistas — seguidores de Costa Cabral, adeptos de uma versão mais rígida da governação e da Carta — os jogadores mais ativos até à Regeneração.

A pluralidade de vocábulos nos documentos da época, sendo sintoma de um partidarismo nascente, atesta precisamente a heterogeneidade de grupúsculos políticos, à procura de uma identificação. Mas é possível verificar como todos os agentes da cena fugiam ao emprego do termo “partido”, mal visto e não condizente com os pergaminhos do bem público:

“Os partidos, ou facções, dificilmente governavam na mira do bem público, pois nem sequer um acordo constitucional estava conseguido e não revelavam qualquer sinal de cultura de alternância; ao invés, patrimonializavam o Estado em proveito próprio, exibindo uma cultura de exclusivismo que os levava a tentarem aniquilar todos os potenciais rivais” (Sardica, 1997a, pp. 585-586).

No entanto, a contínua contenda entre facções e a formação de oligarquias dentro do aparelho estatal eram alvo de um desejo corretivo por parte do poder dos notáveis dentro do regime. Mais concretamente, o projeto da Regeneração com o Marechal Saldanha à cabeça, previa um “plano de conciliação centrista”, que primeiro restringiria a oposição de esquerda e, depois, iria conter o radicalismo cabralista de direita (Sardica, 1997b, p. 285). Assim, a solução para erradicar o endémico confronto da família política portuguesa precisou da presença de uma figura também influente, mas relativamente acima das guerras facciosas e que iria marcar profundamente o resto da vida monárquico-constitucional. Passados dezassete anos de permanente tensão pelo poder, o rotativismo iria finalmente assumir-se como um projeto de partidos conscritos, enaltecendo as virtudes da convergência do centro e em prol do esbatimento das fronteiras e das divergências anteriores. O centrismo saldanhista é, então, reconciliador, desideologizado e progressista, como afirma Sardica (1997a):

“As facções continuaram a existir como subunidades políticas, mas o facto é que a Regeneração superou o clima de crónica anarquia na vida política. Mesmo que as parcialidades em cena estivessem ainda longe de constituírem verdadeiros «partidos de notáveis», revelando fluidez de contornos, fidelidades pessoalistas, indefinições programáticas e erratismo no voto parlamentar, eram já agrupamentos um pouco mais disciplinados, no início de um processo de estruturação que os haveria de levar, nos anos posteriores, a cristalizarem-se nos partidos monárquicos, tal como o terceiro terço do século XIX os conheceu” (p. 576).



A conflitualidade do Liberalismo português é atestada pela multiplicidade de eventos como movimentos sediciosos, golpes na chefia de famílias políticas ou já em pleno serviço do Estado, pelas tensões que pululam aquando da execução ou durante o estudo de determinadas leis e projetos-lei, de assassinatos, tentativas de assassinato ou ajuntamentos violentos, pelas ordens de exílio, pela constituição de órgãos com valor institucional, pela frequência da assinatura de tratados ou convenções, pela execução de constituições ou atos constitucionais, para assinalar apenas alguns pontos.

A complexidade temática e a fixação dos eventos que achámos mais importantes tornaria possível apresentar uma cronologia que serve não apenas o próprio investigador/professor, como também capacitaria os alunos envolvidos enquanto um instrumento de aprendizagem valorativo das amostras da conflitualidade que temos vindo a tratar. Assim, em contexto de sala de aula, a cronologia do Quadro 1 foi apresentada e discutida com vista à apreensão das mais importantes marcas históricas. Foi destacado a ocorrência de dois ou três eventos num mesmo ano como um indicador importante para a avaliação da conflitualidade no estudo de História.

**Quadro 1: Cronologia de revoltas no Liberalismo português (1834-1851)**

24 de Agosto de 1820	Junta do Porto e início da revolução liberal.
15 de Setembro de 1820	Movimento em Lisboa
11 de Novembro de 1820	<i>Martinhada</i> , concentração de corpos militares no Rossio afectos à eleição de deputados como queria a Constituição Espanhola de 1812
3 de Julho de 1821	Chegada da família real ao Tejo.
23 de Fevereiro de 1823	Rebelião contra-revolucionária no Norte do País (Vila Real), “uma guerra encoberta promovida em Espanha pelo ouro da França”, segundo Gaspar Teixeira.
27 de Maio de 1823	<i>Vilafrancada</i> . Em Vila Franca ocorre um movimento militar de forças opostas ao Liberalismo. Liderava-o o infante D. Miguel. Passados três dias, D. João VI parte para aquele lugar para submeter o infante à sua obediência. Suspensão dos trabalhos na corte a 2 de Junho.
5 de Junho de 1823	Entrada do Rei e das forças contra-revolucionárias em Lisboa.
30 de Abril de 1824	D. Miguel assalta o palácio da Bemposta, onde está o pai, D. João VI, que se refugia. O rei irá ordenar o exílio do filho para Viena.
26 de Outubro de 1824	Assassinato dos ministros de D. João VI e abdicação do rei. Já em Fevereiro do mesmo ano havia sido morto um seu conselheiro, o influente Marquês de Loulé.
6 de Março de 1826	Testamento político que afastava D. Carlota Joaquina do trono e nomeava a infanta D. Isabel Maria. D. João VI falece passados 4 dias.
30 de Outubro de 1826	Sessão real de abertura de cortes.
23 de Julho de 1827	Demissão de Saldanha (Ministro da Guerra).
22 de Fevereiro de 1828	Regresso de D. Miguel. Passados quatro dias jura a carta no Palácio da Ajuda.
Maio de 1828	Pronunciamentos liberais em Aveiro, Coimbra, Faro e Porto. Nesta cidade constitui-se uma Junta, com apoio de exilados.
9 de Janeiro de 1829	<i>Revolta do Brigadeiro Moreira</i> , pelo corpo militar da Brigada da Marinha
7 de Abril de 1831	D. Pedro abdica da coroa brasileira em favor do filho, D. Pedro de Alcântara.
Junho de 1832	Expedição libertadora, chefiada por D. Pedro a partir da Ilha da Terceira.

**Quadro 2: Cronologia de revoltas no Liberalismo português (1834-1851 ) (continuação)**

13 de Agosto de 1832	Data de assinatura do decreto de Mouzinho da Silveira para extinção de forais, entre outras medidas.
24 de Julho de 1833	Coluna para o Algarve, com o comando de Vila Flor (Duque da Terceira).
31 de Agosto de 1833	Data de assinatura da lei das indemnizações, que visava confiscar os bens dos miguelistas sequestrados.
Janeiro de 1834	Saldanha sai vencedor de várias batalhas a partir do Porto.
Março/Abril de 1834	O Almirante Napier, britânico prestigiado na luta dos mares e apoiante da causa liberal, domina o Litoral Norte (até Caminha).
16 de Maio de 1834	Batalha da Asseiceira: vitória final sobre Santarém.
26 de Maio de 1834	Convenção de Évora-Monte.
30 de Maio de 1834	Data de assinatura da lei de extinção das ordens religiosas masculinas e nacionalização de bens.
15 de Agosto de 1834	Abertura solene de cortes, após eleições, segundo o Decreto 3.6.1834 de D. Pedro.
15 de Abril de 1835	Data de assinatura de Carta de lei com vista à venda em hasta pública da quase totalidade dos terrenos expropriados aos conventos.
25 de Abril de 1835	Data de assinatura de lei em prol da reorganização administrativa das regiões.
Novembro de 1835	Duas centenas de oficiais reunidos em Alcântara obrigam D. Maria a anular o castigo com que o governo os punira por flagrante insubordinação (a de não acompanhar uma Guarda a caminho de Espanha para auxiliar Isabel II).
1 de Janeiro de 1836	D. Maria, filha de D. Pedro, casa com D. Fernando de Saxe-Coburg-Gota.
9 de Setembro de 1836	<i>Revolução de Setembro</i> . Chegada a Lisboa dos deputados oposicionistas nortenhos.
3 a 5 de Novembro de 1836	<i>Belenzada</i> , tentativa de depor Passos Manuel e o seu governo.
6 de Novembro de 1836	Data de assinatura de decreto para a supressão de concelhos.
31 de Dezembro de 1836	Data de assinatura de decreto para reorganização do sistema judicial.
12 de Julho de 1837	<i>Revolta dos Marechais</i> . Revolta de cartistas, apoiados por Leopoldo I da Bélgica, liderados pelos marechais duques de Saldanha e da Terceira.
9 de Março de 1838	<i>Revolta do Arsenal</i> . Guardas Nacionais revoltam-se com a remodelação ministerial para retirar os radicais (Alexandre Campos e Sá da Bandeira) e acabam esmagados pelo exército no Rossio, às ordens do conde de Bonfim e dos visconde de Reguengo.
4 de Abril de 1838	É apresentada nova constituição, dita setembrista.
26 de Novembro de 1839	Sucessivos governos setembristas apresentam instabilidade, até que neste dia é apresentado um ministério puro cartista.
Agosto de 1840	Tumultos em Lisboa e um pronunciamento em Castelo Branco.
27 de Janeiro de 1842	Golpe de Costa Cabral, que proclama no Porto a Carta de 1826.
Junho 1844	Início da <i>Revolta de Torres Novas</i> .
4 de Fevereiro de 1844 (até 8 de Abril)	Pronunciamento militar, encabeçando por Bonfim e José Estevão.
Abril de 1846	<i>Maria da Fonte</i> , revolta popular de carácter camponês que se alastra desde o Minho. Costa Cabral exila-se em Madrid, sem opções na vida política nacional.
6 de Outubro de 1846	<i>Emboscada</i> . Troca do Duque de Palmela pelo Duque de Saldanha.
7 de Novembro de 1846	Saldanha saiu de Lisboa com o exército, e inaugura uma nova fase da guerra civil, a Patuleia.
9 de Outubro de 1846	Junta Provisória do Supremo Governo do Reino, presidida pelo Conde das Antas.
19 de Março de 1847	Pedido oficial do Governo português para intervenção estrangeira no âmbito da Quádrupla Aliança.
21 de Maio de 1847	Protocolo de Londres.
29 de Junho de 1847	Convenção do Gramido.
Maio de 1851	<i>Regeneração</i> . Golpe de Estado que viria a pôr cobro à influência de Costa Cabral, lançado as pedras para um novo momento constitucional dentro do enquadramento da Monarquia Constitucional.

## CAPÍTULO 2 – O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Com a presente investigação que se desenrolou nas aulas de História, pretendeu-se fazer o reconhecimento das ideias tácitas dos alunos relativamente ao tema do Liberalismo. Deseja-se em primeiro lugar verificar os conhecimentos previamente estabelecidos sobre aquelas três formas de conflito político; verificar a sua interpretação na disposição de forças elitistas opostas na conquista ao poder; o entendimento da classe popular nas reivindicações operadas; e o reconhecimento dos partidos como representantes do poder legítimo.

A pergunta de investigação é, pois, a seguinte:

***Quais são as concepções que os alunos do Ensino Secundário têm de ‘guerra civil’, ‘levantamentos populares’ e ‘conflitos partidários’?***

De seguida apresenta-se um quadro que explicita os diferentes momentos de recolha de dados que possam nos dar respostas à pergunta acima formulada.

**Quadro 3: Desenho do PIPS**

<b>Momentos</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>	<b>Tipo de informação a obter</b>
<b>1</b>	<b>Quais são as concepções que os alunos do Ensino Secundário têm de elites, levantamentos populares, conflitos partidários?</b>	Questionário 1 – Ideias Tácitas sobre Política (Q1) (n=21).	As ideias tácitas dos alunos sobre a frequência de leitura de jornais, da audiência de programas de televisão, de audição de rádio, de leitura de livros e de debate.
<b>2</b>		Ficha de Trabalho 1 (FT1) – Elites e o poder (N=20)	A presença de diferentes perspetivas nas elites no Poder.
<b>3</b>		Ficha de Trabalho (FT2) – Conflitos partidários. (N=20)	O reconhecimento dos partidos como representantes do poder legítimo.
<b>4</b>		Ficha de Trabalho (FT3) – Levantamentos populares. (N=20)	A presença de diferentes perspetivas nas camadas populares no Poder.

## 2.1 Caracterização do contexto de implementação

A Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS) é uma academia com história na cidade de Braga<sup>8</sup>. É sede do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio (AESAS), que resulta da agregação, em Abril de 2013, dessa mesma escola com o extinto Agrupamento de Escolas de Nogueira, constituído em 2001<sup>9</sup>. É composto por treze unidades: três jardins-de-infância, três escolas do 1º ciclo, cinco escolas do 1º ciclo, com jardim-de-infância, uma escola básica com 2º e 3º Ciclos e uma escola com 3º Ciclo e Ensino Secundário<sup>10</sup>. A Escola Secundária Alberto Sampaio permanece como um polo atrativo, albergando mais de 1600 alunos, tendo obtido muito bons resultados na Avaliação Externa de 2011. O território educativo absorve uma mancha urbana, semiurbana e periférica, fazendo da Escola Alberto Sampaio um meio humanamente intenso. A população escolar apresenta-se como heterogénea, o que obriga a técnicas pedagógicas diversificadas e a um esforço formativo abrangente, transparecendo-se na oferta formativa e no conjunto de atividades planeadas pelos diferentes departamentos curriculares. Os resultados dos exames nacionais situam-se acima da média, e a taxa de retenção abaixo da média.

A ESAS mantém-se atenta às próprias prestações, no plano educativo e organizacional. A sua Equipa de Avaliação Interna reúne professores do quadro para se

---

<sup>8</sup> “A história da ESAS remonta ao decreto régio de 11 de dezembro de 1884, que dotou Braga com o ensino técnico, a funcionar na Escola de Desenho Industrial, sita no Largo das Carvalheiras. Mais tarde, passou a denominar-se Escola Industrial Bartolomeu dos Mártires, integrando, já neste século, o Curso Elementar de Comércio. Desde 1936 ficou instalada na Rua do Castelo e, se bem que um decreto-lei de 1948 estabelecesse a separação entre Escola Técnica Bartolomeu dos Mártires e Escola Industrial e Comercial Carlos Amarante, um outro, de 31 de maio de 1951, fundiu-as na Escola Comercial e Industrial de Braga. Através do decreto-lei 457/71 de 28 de outubro, o ensino técnico secundário passa a ser ministrado por duas escolas, ficando a parte industrial na Escola Técnica Carlos Amarante e a comercial na Escola Técnica de Alberto Sampaio. Pela portaria nº 608/79 de 22 de novembro, a escola passa a designar-se Escola Secundária de Alberto Sampaio. (...) Em 1980, as suas instalações foram transferidas para a Quinta de Santo Adrião e, no ano letivo de 2009/2010, é alvo do processo de requalificação física e funcional, no quadro do Projeto de Modernização das Escolas Secundárias, que a dota das suas atuais estruturas” (retirado de Doc. referência).

<sup>9</sup> Alberto Sampaio (1841-1908) é assumido pela nova comunidade como patrono, sem hesitação, sendo, inclusive, a sua data de nascimento, 17 de novembro, definida consensualmente como o Dia do Agrupamento. Figura grada da região, homem de superior cultura, um dos vultos eminentes da geração de 70 e, por isso, com projeção nacional, sobretudo nos campos da História e da Etnografia. Nascido em Guimarães, fez parte de um movimento intelectual que ficou conhecido por Questão Coimbrã e que integrou nomes como Antero de Quental, Teófilo Braga, Eça de Queirós, Guerra Junqueiro, entre outros.

<sup>10</sup> Talvez se tenha uma melhor noção da dimensão grupal ao atentar nos números do próprio *Projecto Educativo*: O AESAS, relativamente ao Concelho, tem 24,66% no curso científico humanístico, e 36,23 nos cursos profissionais, 50% dos alunos advêm das 6 freguesias mais próximas, sendo que nos cursos profissionais a dispersão por toda a cidade é maior. A ESAS tem em relação ao agrupamento 52,29% dos alunos. Os alunos com NEE são relativamente poucos (54 no AESAS, 17 na ESAS).

proceder a uma inspeção com fins de avaliação e correção. Por exemplo, foi avaliado o desvio das classificações internas em 2014 por comparação com outras escolas secundárias do concelho, sendo que a ESAS se situava com um desvio de 0,67, número que indicia um saudável funcionamento das avaliações sumativas.

A “Estratégia Educação 2015” apresenta-se como um documento que realça a ambição da escola em manter-se acima das médias nacionais e concelhias ao nível dos bons resultados nos exames nacionais de português e da matemática do 12º ano. Quanto às taxas de repetência por ano de escolaridade, foca-se na redução entre 0,5% a 1% de modo a atingir as metas nacionais. Semelhante ambição mantém-se nas taxas de desistência dos 14 aos 16 anos. O Manual de Controlo Interno (aprovado em Novembro de 2009 e revisto dois anos depois) assume mecanismos de vigilância e de controlo interno de modo a atingir o princípio de economia, eficácia e eficiência.

O Plano Estratégico prevê um aumento da oferta pedagógica. Os pontos fortes identificados são os de uma população escolar profundamente heterogénea, práticas diversificadas do ponto de vista pedagógico, disciplinas de oferta própria e inéditas a nível nacional, atividades oficiais, bem como desportivas e ambientais. Apelando à tradição inclusiva, ressalva que os resultados dos alunos nos exames nacionais situam-se sempre acima da média nacional, e os níveis da retenção e abandono situam-se abaixo da média nacional. Um vasto quadro de parcerias enforma a escola com a comunidade. A análise aos pontos fracos passam pela constatação das dimensões da escola e da sua estrutura física, bem como com a ausência de condições de autonomia escolar. Quanto ao primeiro problema, ele foi resolvido com a renovação do Parque Escolar. Relativamente ao segundo, continua em suspenso.

O agrupamento, segundo o Projeto Educativo para o triénio 2016-2018, pretende centrar-se na cidadania. Exercício oneroso mas honrado, até atendendo à diversa mole humana que configura o habitat lectivo. A situação da empregabilidade familiar é relativamente parecida entre os dois elementos<sup>11</sup>. O pessoal docente do Agrupamento constitui um total de 271 elementos<sup>12</sup>. O grupo disciplinar de História é de 11 elementos. Já na Escola a equipa docente é composta por 197 elementos e 42 trabalhadores (a maioria por contrato

---

<sup>11</sup> Há mais mães desempregadas do que pais (12,2% para 6,5%) e mais empregadas por conta de outrem (52,2% para 50,9%). As progenitoras são menos empregadoras (1,2% para 3,5%), e trabalham menos por conta própria (3,2% para 5,8%). No caso das mães ainda há 4,7% que são domésticas. Das mulheres, 25,8% não indicam a profissão, dos homens são 31,5% os que não referem.

<sup>12</sup> 1 doutorado, 46 mestres, 6 pós-graduados, 193 licenciados, 25 bacharéis. A média de idades é de 53,5 anos.

por tempo indeterminado.

A avaliação externa oferece uma visão positiva da escola. A boa média de classificações finais (a português e a matemática), a caminhada consciente por uma cultura de integração, e o óptimo relacionamento na comunidade permite-lhe a classificação de “muito bom”, ainda que a equipa sublinhe o alto número de desistências. A mesma classificação é obtida na avaliação da prestação do serviço educativo e da liderança e gestão (e neste ponto, sugere-se a melhoria da supervisão da prática lectiva da sala de aula).

De modo a melhor compreender a escola e os seus processos administrativos, gestionários e pedagógicos lançou-se uma entrevista ao Diretor, ainda durante o ano letivo de 2016/2017 (ver Anexo VII). Foi possível perceber um diretor que delega autonomias — mesmo quando o poder central tutela em demasia — e que acredita que os nomeados para cargos públicos têm que ter dedicação ao próximo. Formado na área da Informática e da Administração Escolar, afirma que a escola pública é um espaço para receber todos, sem exceção, não descurando o fator da dimensão excessiva dos mega-agrupamentos. Para ele, a Escola Secundário Alberto Sampaio pretende ter uma imagem emancipatória, com um marketing dirigido para as atividades de renome. Perfila recuos tácticos das obrigatoriedades (o ensino obrigatório, os dilemas do Ensino Profissional) e assume saudáveis relações institucionais com o município. Nessa perspectiva construtiva, e oferecendo destaque à Equipa de Avaliação Interna, o que mais lhe interessa “é que os atores da escola vejam os relatórios e reflitam sobre eles”. Parte destes problemas são relevados pela enormidade da estrutura do agrupamento, que gera nas famílias um sentimento de pertença cristalizada e que orienta a vontade dos públicos num sentimento vertical que une escolas básicas à secundária. Apela ao currículo não formal. Este “agrupamento com regiões autónomas”, uma feliz expressão sua, convive com um corpo docente “congelado”, em que os problemas da idade — a possível morte de colegas, a assistência aos próprios pais, a doença, a falta de flexibilidade pedagógica — compõem um encapsulamento do professor, que contrasta com a novel estética de uma escola remodelada.

A **turma** onde foi implementado o estudo foi uma do 11º I, do Curso de Línguas e Humanidades, da Escola Secundária Alberto Sampaio. Esta turma era inicialmente composta por 23 elementos, 11 do sexo masculino e 12 sexo feminino. No início do segundo período houve duas desistências, reduzindo o número total de discentes para 21 (10 do sexo

masculino e 11 do sexo feminino). Todos são portugueses e descendentes de pais portugueses e o número de pais desempregados é relativamente elevado. A média de idades é de 16 anos. Menos de metade (8 elementos) inscreveram-se no Apoio Social de Educação. Mais de metade dos alunos têm computador e acesso à internet. Todos escolheram o inglês como opção de língua estrangeira. Não há nenhum caso de retenção. Há apenas um caso de apoio pedopsiquiátrico mas nenhum com necessidades especiais.

Das observações efetuadas verificou-se uma agitação acima do esperado, com os alunos a desconcentrarem-se facilmente. São simpáticos e apresentam boa educação. Os seus padrões de interação são os que envolvem maior comunicação com o professor. A turma apresenta um bom relacionamento entre os seus elementos, mas um nível preocupante de cansaço acumulado que, aliado a fatores de distração, compõem um agregado com grande necessidade de estímulos. O número de faltas é preocupante, pois, se não desacelera o progresso nos conteúdos, pelo menos cria uma desigualdade no acompanhamento das aulas. Um ponto muito positivo é a inexistência de casos de indisciplina, nem de processos administrativos. Globalmente, a saúde dos alunos não oferece preocupações.

A caracterização social do agregado familiar é a seguinte: são 11 os pais trabalhadores por conta de outrem; 7 os que se encontram desempregados; e 6 cuja situação é desconhecida. Quanto às mães, são 14 as que trabalham por conta de outrem, 1 desempregada, 8 em situação desconhecida e 1 doméstica. Quanto aos encarregados de educação, 13 são mães, 10 são pais e apenas 1 é avó. A situação de empregabilidade dos encarregados é semelhante à já analisada: 14 trabalhadores por conta de outrem, 1 desempregado, 8 em situação desconhecida e uma em situação doméstica.

## 2.2 Caracterização do contexto curricular

O projeto foi moldado para trabalho contínuo em doze aulas de noventa minutos, com momentos específicos para trabalho conjunto que incidem diretamente no âmbito da pesquisa.

Ele inseriu-se no módulo 5, *O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX*, centrando-se no processo de afirmação do liberalismo, entre os séculos XVIII e XIX. Este módulo proporciona o estudo da sociedade e do poder político na Europa moderna, em articulação com a disputa colonial, devendo ser desenvolvido de acordo com a seguinte orientação:

- *evidenciar a afirmação do Estado na época moderna e a organização social que o sustenta, distinguindo os modelos absoluto e parlamentar;*
- *sensibilizar para a matriz mercantilista da afirmação do capitalismo europeu, integrando nesse processo os conflitos políticos e as disputas coloniais entre Estados;*
- *salientar o dinamismo cultural europeu dos séculos XVII e XVIII e as mudanças de mentalidade que lhe estão associadas;*
- *sublinhar o processo de reforço do poder do Estado e as tentativas de modernização económica e social em Portugal, nos séculos XVII e XVIII.*

Subjacente ao próprio programa de História do Ensino Secundário do Ministério da Educação, e como objectivos cimeiros da leccionação, refere-se a necessidade de:

- *\*\*identificar revolução como momento de ruptura e de mudança irreversível de estruturas;*
- *\*\*compreender o fenómeno revolucionário liberal como afirmação da igualdade de direitos e da supremacia do princípio da soberania nacional sobre o da legitimidade dinástica;*
- *\*\*analisar a interacção dos factores que convergiram no processo revolucionário português;*
- *\*\*relacionar a desarticulação do sistema colonial luso-brasileiro e a questão financeira com a dinâmica de transformação do regime em Portugal;*
- *\*\*distinguir na persistência das estruturas arcaicas da sociedade portuguesa um factor de resistência à implantação do liberalismo;*
- *reconhecer que a ideologia liberal, resultante de uma longa maturação, se consolida no período de estabilização posterior ao processo revolucionário;*
- *identificar as alterações da mentalidade e dos comportamentos que acompanharam as revoluções liberais;*
- *\*\*valorizar a consciencialização da universalidade dos direitos humanos, a exigência de participação cívica dos cidadãos e a legitimidade dos anseios de liberdade dos indivíduos e dos povos.*

A sua implementação foi sustentada pelo uso de evidências históricas que versaram:

1) os processos de transformação revolucionária das sociedades de Antigo Regime e a construção de uma nova ordem política e social na viragem do século XVIII para o século XIX; 2) o relevo das revoluções liberais enquanto elemento fulcral para a vida política contemporânea; 3) o momento liberal em Portugal num contexto europeu da primeira metade do século XIX; 4) a importância da livre expressão individual e para a identidade nacional. Estes aspetos afiguram-se-nos importantes para o contexto histórico-geográfico dos conteúdos a leccionar: em primeiro lugar, o do término de uma guerra fratricida, selada numa convenção (a de Évora-Monte, em 1834); o do reatamento da autoridade central e local para o normal funcionamento das instituições; e as diferentes dinâmicas ideológicas que intervêm para a sua própria promoção num dado espaço constitucional.

Assim, cumpriram-se dois elementos chave do programa curricular:

- 1) *O novo ordenamento político e socioeconómico (1834-1851): importância da legislação de Mouzinho da Silveira e dos projetos setembristas e cabralista.*
- 2) *O Estado como garante da ordem liberal; a secularização das instituições; o cidadão, ator político. O direito à propriedade e à livre iniciativa. Os limites da universalidade dos direitos humanos: a problemática da abolição da escravatura.*



As lógicas de consolidação e confrontação da ordem estabelecida e a sedimentação de um ideário constitucional marcaram, definitivamente, o período histórico a lecionar. É objetivo do docente que os discentes:

- Identifiquem a revolução como momento de rutura e de mudança irreversível de estruturas;
- Compreendam o fenómeno revolucionário liberal como afirmação da igualdade de direitos e da supremacia do princípio da soberania nacional sobre o da legitimidade dinástica;
- Analisem a interação de fatores que convergiram no processo revolucionário português;
- Relacionem a desarticulação do sistema colonial luso-brasileiro e a questão financeira com a dinâmica de transformação do regime em Portugal;
- Distingam na persistência das estruturas arcaicas da sociedade portuguesa um fator de resistência à implantação do liberalismo e que a ideologia liberal apenas se consolida após o processo revolucionário;
- Identifiquem as alterações comportamentais e mentais durante este período;
- Valorizem a consciencialização da universalidade dos direitos humanos, da exigência de participação cívica dos cidadãos e da legitimação dos anseios de liberdade indivíduos e dos povos.

Para uma melhor visualização deste processo apresenta de seguida um quadro que mostra as aulas lecionadas sendo realçadas aquelas onde se recolheram dados para a escrita de respostas possíveis à pergunta de investigação:

**Quadro 4: Esquema sintético das aulas**

<b>Módulo 5 – O Liberalismo, ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.</b>		
Unidade temática 4 – Implantação do liberalismo em Portugal.		
Unidade temática 5 – O legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX.		
<b>Sub-temáticas:</b>		
<b>O novo ordenamento político e socioeconómico.</b>		
<b>O Estado como garante da ordem liberal.</b>		
<b>Aula</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Estratégias e materiais</b>
1ª Aula 90m (ver Anexo 1)	A ação reformadora da Regência de D. Pedro Importância da legislação de Mouzinho da Silveira e outras reformas. Mouzinho da Silveira e o Governo dos Açores. Extinção dos Forais e instituição do registo civil.	<b>Questionário 1 (Q1)</b> – Ideias Tácitas sobre política
2ª Aula 90m (ver Anexo 2)	A ação reformadora da Regência de D. Pedro. As reformas de Ferreira Borges e Joaquim A. Aguiar. Instituição dos círculos judiciais. Os objetivos do Liberalismo. Os dízimos, a extinção dos morgados, os sequestros, as capelas, a proibição dos confiscos, as sisas e a escravatura. As comarcas e os julgados. Mouzinho da Silveira, “o meteoro”.	<b>Ficha de Trabalho 1 (FT1)</b> – Elites e o poder.
3ª Aula 90m (ver Anexo 3)	Os projetos setembrista e cabralista A revolução de Setembro de 1836. A atuação do Governo setembrista. Os defensores da constituição e os defensores da Carta. O projeto africano. Costa Cabral e a delicada situação económica. As estratégias políticas do cabralismo e a falência das finanças públicas.	<b>Ficha de Trabalho (FT2)</b> – Conflitos partidários.

**Quadro 5: Esquema sintético das aulas (continuação)**

4ª Aula 90m	Os projetos setembrista e cabralista... (Continuação da aula anterior). A elevada carga de impostos. Os enterramentos	
5ª Aula 90m (ver Anexo 4)	O cabralismo e o regresso à Carta Constitucional. Enterramentos e saúde pública. O caso da mulher que enlouquece. Hino da Maria da Fonte. (Programa “Mátria”, de Natália Correia).	<b>Ficha de Trabalho (FT3)</b> — Levantamentos populares.
6ª Aula 90m	O cabralismo e o regresso à Carta Constitucional. A Patuleia e a intervenção estrangeira.	Leitura e interpretação de fontes /alunos Explicação oral do professor /interação
7ª Aula 90m (ver Anexo 5)	O liberalismo, uma ideologia centrada na defesa dos direitos do indivíduo; Os direitos naturais ou direitos do homem. Os direitos do cidadão; o cidadão, ator político.	<b>DEBATE</b>
8ª Aula 90m	O liberalismo, uma ideologia centrada na defesa dos direitos do indivíduo; Os direitos naturais ou direitos do homem. Os direitos do cidadão; o cidadão, ator político (Continuação da aula anterior)	Leitura e interpretação de fontes /alunos Explicação oral do professor /interação
9ª Aula 90m	O liberalismo político: o constitucionalismo, a separação dos poderes, a representação da Nação; A secularização das instituições	
10ª Aula 90m	O liberalismo económico; o direito à propriedade e à livre iniciativa.	
11ª Aula 90m	Os limites da universalidade dos direitos humanos; a problemática da abolição da escravatura. Os casos da França e nos Estados Unidos da América.	
12ª Aula 90m	A abolição da escravatura em Portugal	

### 2.3 Implementação do estudo: passos, instrumentos e análise

O **1º momento** de recolha de informação foi dedicado à aplicação de um questionário **(Q1) “Ideias Tácitas sobre Política”**. O questionário foi constituído em três partes, depois de assinalado o género. Na 1ª parte, pretendia-se saber com que periodicidade os alunos executavam determinadas tarefas, oferecendo exemplos para concretizar essas competências. Foi-lhes pedido para assinalar com uma cruz a frequência e atentar nas perguntas seguintes. A frequência foi dividida, por colunas, em “Todos os dias”, “Duas a três vezes por semana”, “Uma vez por semana”, “Raramente” e “Nunca”. De resto, questionou-se “Com que frequência lê jornais”, “Aponta o nome de jornais que conheças”, “Com que frequência vês televisão”, “Aponta os programas de televisão que conheças que abordem a política”, “Com que frequência ouves programas de rádio/podcast”, “Aponta os programas de rádio/podcast que conheças sobre política”, “Com que frequência lê livros”, “Aponta os livros que abordem a política que tenhas lido ou que estejas a ler”, “Com que frequência falas ou debates sobre política?”, “Com quem?”. Na 2ª parte do questionário pedia-se para

assinalar, no máximo, três ideias que atribuísem a cada área governamental, dividindo-as em três pastas: “Economia e Finanças”, “Política”, “Cultura e Sociedade”. Essas ideias deveriam estar divididas consoante o espectro político: “Esquerda”, “Centro” e “Direita”. A terceira e última parte consistiu em respostas abertas a duas perguntas: “Estás inscrito em algum partido político? Se sim, qual? Se não, em qual gostarias de te inscrever?” e “Algum membro do teu agregado familiar está inscrito num partido político? Se sim, qual?”.

**O 2º momento** consistiu na resolução de uma primeira ficha de trabalho **(FT1) “As elites e o poder”**, dividida em duas partes, sendo a primeira dedicada ao levantamento das ideias tácitas e a segunda à interpretação de fontes verbais escritas.

Na 1ª parte, a Q1 “O que entendes por uma elite política” remetia para a definição de elite política. A Q2 “Dá exemplos de elites políticas” surgia no sentido de firmar o horizonte do conhecimento da realidade. Já a Q3 “Qual é a relação entre as elites e o poder” foi uma pergunta mais complexa, no sentido de trazer à luz uma relação entre as elites políticas e o poder instituído. Finalmente, a Q4 “Na tua opinião, houve elites com relevância na instauração do Liberalismo português (1807-1822)? E no período entre 1822 e 1834?”, estreitava a relação dos conhecimentos adquiridos dos alunos, o mapa conceptual elaborado nas respostas anteriores e a projeção da temática para a realidade histórica do período liberal, quer na sua génese revolucionária quer na sua sedimentação governativa.

A 2ª parte do mesmo instrumento visava a leitura de três excertos acerca da vida do Marquês de Fronteira, importante personagem do regime liberal. Nesses excertos estavam presentes vários elementos que configuravam os traços essenciais do quotidiano da elite liberal. Assim, a Q5 “Que relações estão presentes nos diferentes excertos? Comenta com recurso ao texto”, propunha uma questão centrada na leitura de informação explícita no texto. A Q6 “Se exercesses política, com que elite das representadas nos excertos te reconhecerias mais? Justifica a tua opção” configurava um exercício de imaginação histórica.

**O 3º momento** incluiu um instrumento de recolha de informação **(FT2) “Os partidos e o poder”** também foi organizado em duas partes, uma de levantamento de ideias tácitas e outra que pedia a análise de uma tabela, desta feita relativamente aos partidos. Com a Q1 “O que é um partido?”, pretendia-se alcançar uma definição de partido. A Q2, “Na tua opinião, os partidos são necessários para a existência do poder político?” interrogava os alunos

acerca da sua posição pessoal na forma como viam a importância do partido na conjuntura política. Com a Q3, “Como se organiza um partido? Aponta três características”, pretendia-se que os discentes compilassem algumas características do que poderiam ser factores constitutivos de um partido político. Finalmente, a Q4 “Consideras ter existido partidos ou organizações partidárias durante a Monarquia Constitucional (1820-1910)? Se sim, quais?” mobilizava o conhecimento histórico.

A 2ª parte da FT2 apresentava uma tabela “Tabela 1 – A evolução das famílias políticas na primeira metade do século XIX em Portugal”, dividida em três colunas- “Período histórico e momento político”, em que foram apresentadas as datas e o correspondente acontecimento histórico; “Facção liberal”, com a nomenclatura atribuída aos liberais pelos vários campos em disputa; e “Facção absolutista”, com a nomenclatura atribuída aos absolutistas pelos vários campos em disputa. A Q5 “Porque haviam diferenças entre a nomenclatura destes grupos políticos?” pretendia que o aluno estabelecesse que a cada um dos grupos lhe eram imputados nomes de acordo com determinadas características. Já a Q6 “Concordas com a aplicação do termo “Guerra de todos contra todos” para nomear o período entre 1834 a 1851? Justifica” pretendia que o discente associasse a variedade de nomes usados à época por ambas as facções com a elevada conflitualidade (ou não) daí decorrentes. A última, Q7, “Se fosses um deputado em exercício de funções entre 1820 e 1851, que facção escolherias? Relata-nos como seria o teu quotidiano” pedia um exercício de imaginação histórica, não considerado para o presente estudo por não se tratar de um exercício de conhecimento tácito.

O 4º e último **momento** consubstanciou-se no instrumento **(FT3) “Levantamentos populares”**, compunha-se igualmente em três partes. Na primeira parte, Q1 “O que é uma revolta?” pretendia-se acerrar as ideias tácitas relativas a revolta. Quanto à Q2, “Quais são as razões que podem levar a uma revolta? Justifica as tuas opções.”, era pedido que se mapeassem os factores conducentes a um processo revoltoso. De seguida, com Q3, “Apresenta quatro sinónimos para definir ‘revolta’”, os alunos apresentariam a sinonímia que melhor representasse o universo relativo a este processo histórico. Finalmente, com a Q4, “Consideras que aconteceram revoltas no período da Monarquia Constitucional (1834-1910)? Se sim, com que frequência?” mobilizava novamente o conhecimento histórico. A 2ª parte da FT3 baseou-se na leitura de excertos e na sua análise A Q5 “A Maria da Fonte consistiu numa

revolta camponesa'. Concordas com esta afirmação? Justifica com recurso ao texto." mobilizava a interpretação textual, bem como a Q6 "Quem era o alvo de fúria dos revoltosos?" e a Q7 "Identifica quem fez parte da massa dos amotinados." A última parte da FT3 pedia a leitura de um documento histórico. A Q8 "A quem foi dirigida a Proclamação?" consistiu numa pergunta de resposta breve e a Q9, "Identifica três argumentos com que D. Maria II requereu o apoio dos habitantes do Minho.", pedia uma resposta igualmente sustentada no texto. Importante para o conhecimento tácito será a Q10 "Qual é a razão para a publicação de um documento destes? Justifica a tua tese". As duas últimas partes da FT3 não foram consideradas para a análise de conteúdos, por evidentemente não consistirem em exercícios de conhecimento tácito.

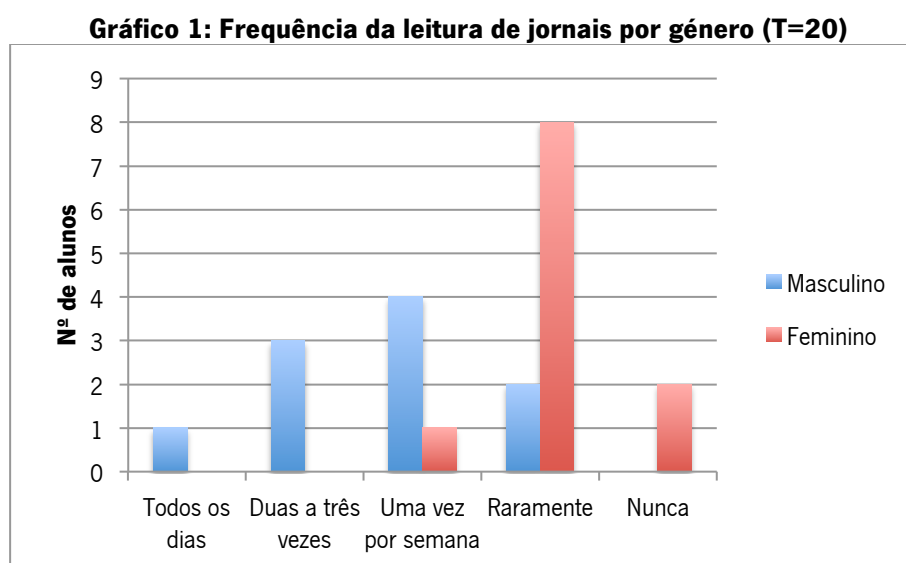
## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

O conteúdo deste capítulo centrar-se-á na análise dos dados recolhidos nos vários instrumentos de recolha de dados (ver Capítulo 2) que pretendem responder à seguinte pergunta de investigação: *Quais são as concepções que os alunos do Ensino Secundário têm de ‘guerra civil’, ‘levantamentos populares’ e ‘conflitos partidários’?*

### 3.1- Questionário – Ideias Tácitas sobre Política

Este questionário tinha 3 partes (ver Anexo I). **A 1ª parte** foi dedicada a recolher informação sobre práticas de leitura e acesso a fontes diversas de informação. Os alunos envolvidos foram na totalidade 20 (**T20**).

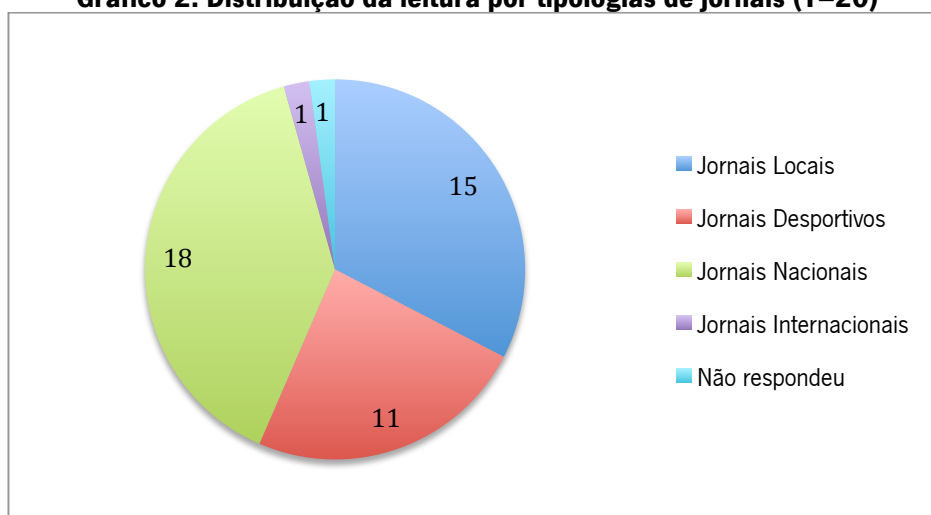
Aquando da análise das respostas à questão primeira (**Q1**) “*Com que frequência lêes jornais?*”, pôde-se constatar a seguinte distribuição:



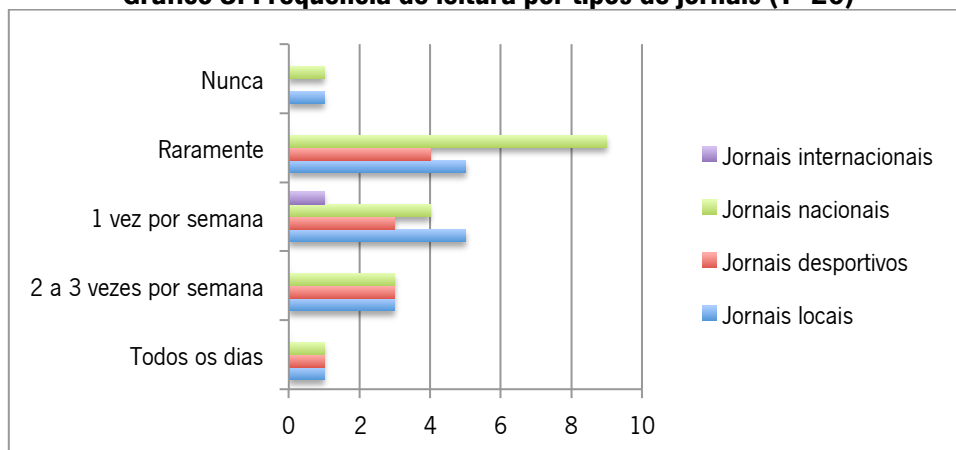
Mais de metade da turma (T20/10) raramente lê jornais, e praticamente mais de metade acaba por não ter hábitos de leitura (se cruzadas as variáveis “raramente” ou “nunca”). Regulares hábitos de leitura acontecem para uma porção muito reduzida da amostra (um aluno referencia a leitura “todos os dias”, três alunos referenciam “duas a três vezes” e 5 alunos lêem apenas “uma vez”).

A informação foi também cruzada com a tipologia de jornais lidos pelos alunos (Q2) “Aponta os nomes dos jornais que conheças”. Foi possível registar quatro tipologias diferentes, agrupadas *a posteriori*: a de jornais locais, jornais desportivos, jornais nacionais e jornais internacionais. No conjunto “jornais locais” estão contidos vespertinos como o “Correio do Minho” e o “Diário do Minho”. No conjunto jornais desportivos, encontram-se “A Bola”, “O Jogo” e o “Record”. Para o conjunto jornais nacionais, foram referenciados “Diário de Notícias”, “Jornal de Notícias”, “Expresso”, “Público”, “Sol”. Já no sector de jornais internacionais surgiram referências a diários como o “New York Times” ou “El País”. Repare-se que a maior parte dos alunos refere o conhecimento de jornais nacionais (ver Gráfico 2). Mas serão mesmo os mais lidos?

**Gráfico 2: Distribuição da leitura por tipologias de jornais (T=20)**

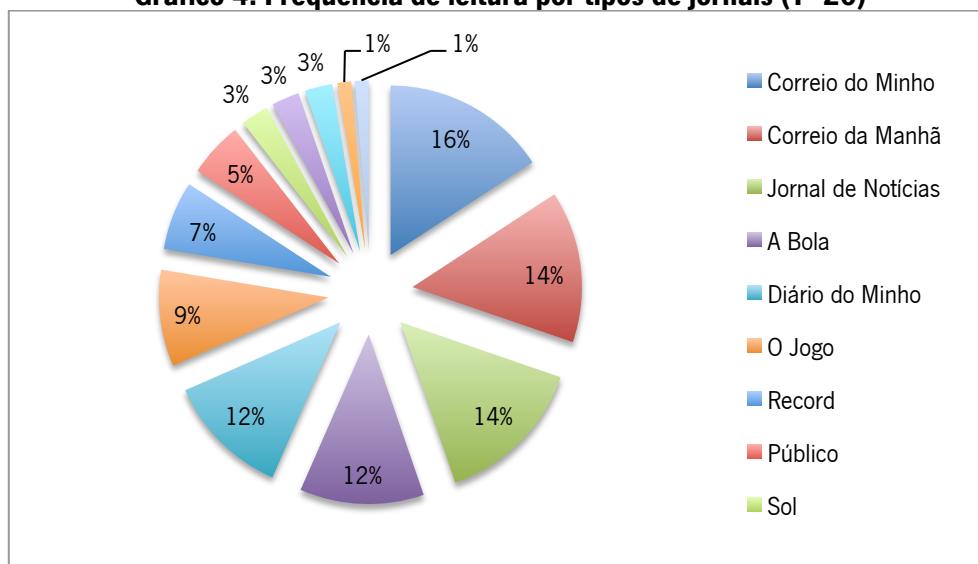


Vejamos agora num só gráfico as duas leituras dos dados (ver Gráfico 3).

**Gráfico 3: Frequência de leitura por tipos de jornais (T=20)**

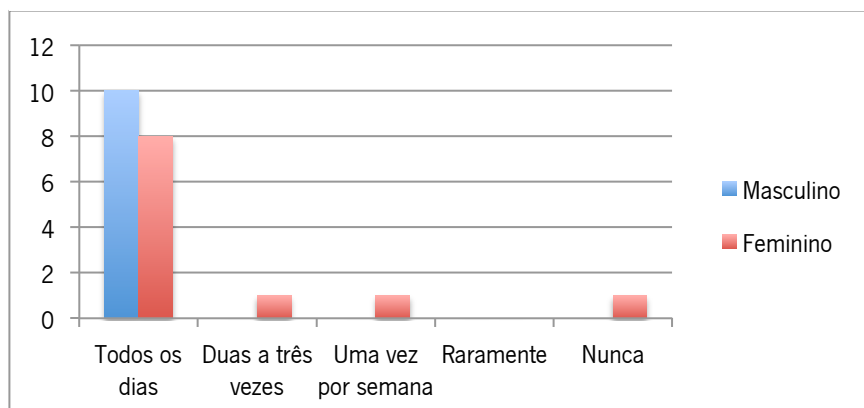
Embora um grande número dos alunos tenha referido jornais nacionais, pode-se verificar que cerca de metade desse número os refere mesmo que lendo raramente. Não sendo um dado elucidativo, apenas se pretende demonstrar como existe a possibilidade de haver um desfazamento entre o conhecimento de jornais (e dos vários títulos) e a frequência com que efetivamente eles são lidos.

O levantamento dos jornais lidos pelos alunos permite-nos saber os títulos mais conhecidos. Assim, “Correio do Minho”, “Correio da Manhã”, “Jornal de Notícias”, “A Bola” e “Diário do Minho” são os títulos que reúnem maior consonância.

**Gráfico 4: Frequência de leitura por tipos de jornais (T=20)**

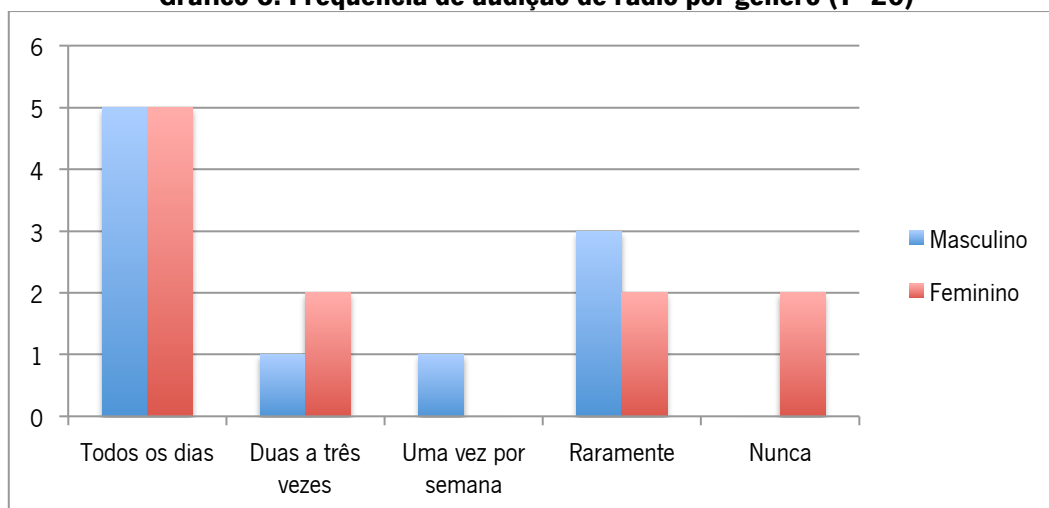
Da análise das respostas à questão (Q3). “Com que frequência vês televisão? ” resultou a seguinte distribuição:



**Gráfico 5: Frequência de assistência a televisão por gênero (T=20)**

Grande parte dos alunos (T20/18) vê televisão todos os dias. O seu conhecimento relativamente a programas televisivos sobre política são os noticiários generalistas **(Q4)**. “Aponta os programas de televisão que conheças que abordem a política”). Há uma especial escolha sobre o programa “Prós e Contras”.

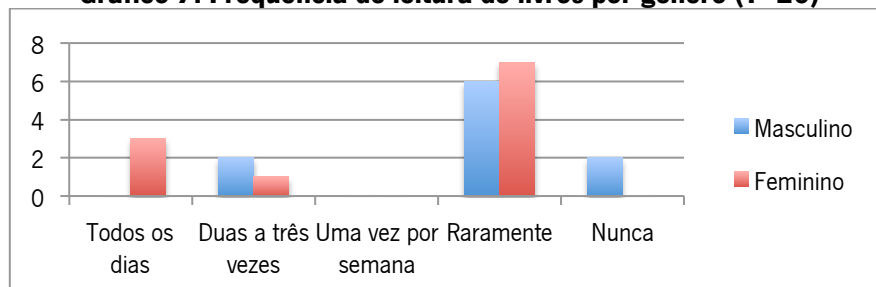
Aquando da análise das respostas à quinta questão **(Q5)** “Com que frequência ouves programas de rádio/podcasts? ” constatou-se que não é um meio útil de ouvir programas relacionados com política, embora um número interessante de alunos ouça rádio todos os dias.

**Gráfico 6: Frequência de audição de rádio por gênero (T=20)**

Aquando da análise das respostas à **(Q7)** “Com que frequência lêes livros? ” treze alunos (13) respondem “raramente” e as referências que escreveram quanto a livros que leram ou que estavam a ler relacionados com política não foram substanciais como visível no

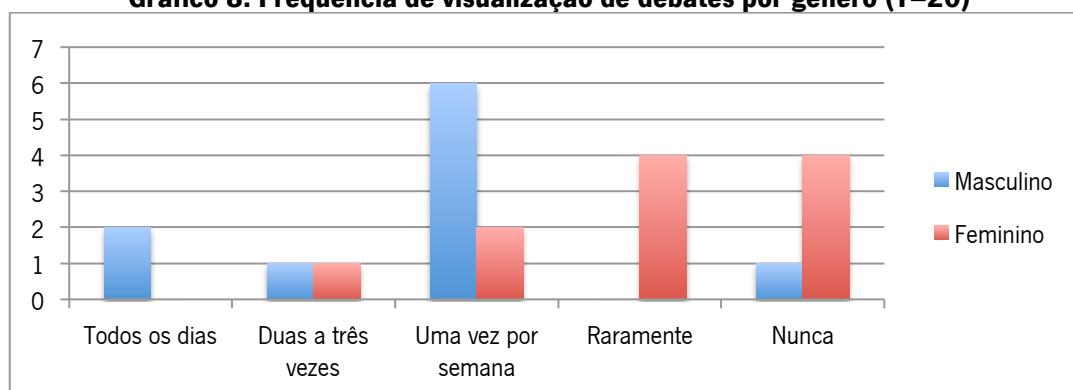
gráfico seguinte (Q8). “Aponta os livros que abordem a política que tenhas lido ou que estejas a ler”.

**Gráfico 7: Frequência de leitura de livros por género (T=20)**



Aquando da análise das respostas à nona questão (Q9) “Com que frequência falas ou debates sobre política?”, verificou-se que não há uma constância nessa prática.

**Gráfico 8: Frequência de visualização de debates por género (T=20)**



Na resposta à décima questão (Q10) “Com quem? ”, a maioria dos alunos (18/11) indica uma preferência pela visualização de debates com a presença da família, enquanto as restantes opções foram assim expressas: Colegas (7), Amigos (7) Pais (2), Fóruns on-line (2) e Redes Sociais (2).

As respostas a este questionário demonstram que os alunos não têm hábitos de leitura sedimentados (ver Gráfico 1 e 7), mas recorrem a outros meios de informação /textos, como a televisão (apenas três alunos não a vêem todos os dias). A audição de rádio não demonstra uma tendência clara. Quanto à frequência de debate, também é possível observar que ela se procede praticamente em ambiente doméstico ou escolar.

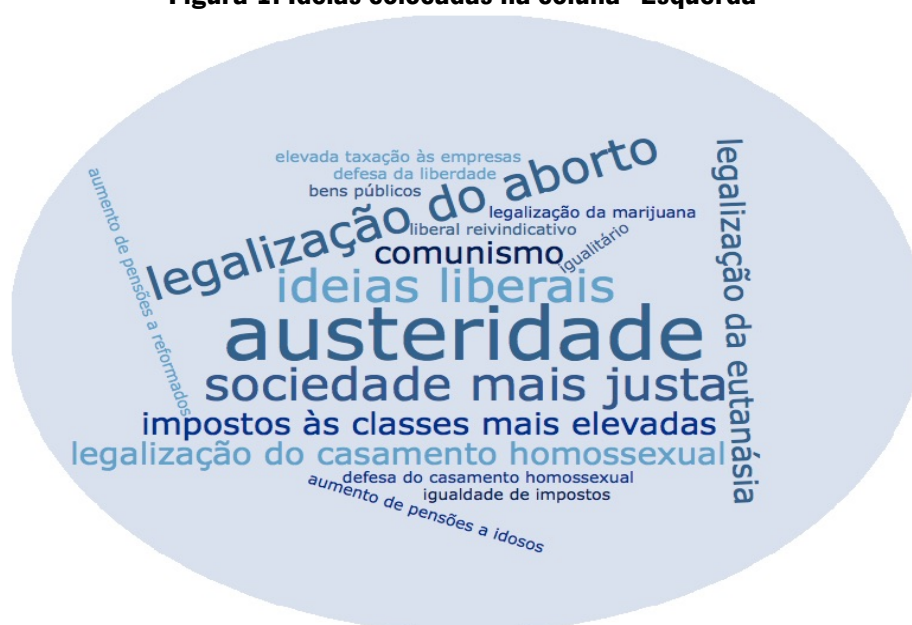
A **2ª parte** do questionário consistia na recolha dos conhecimentos tácitos relativos a política através da composição de um quadro de ideias (ver Anexo I), que se repete de seguida para melhor leitura do pretendido.

**Quadro 6: Distribuição das pastas da atuação política de acordo com o alinhamento político (Q11)**

Espectro Político	Pastas		
	Economia e Finanças	Política	Cultura e Sociedade
Esquerda			
Centro			
Direita			

A (Q11) pedia o seguinte: “Assinala, no máximo, três ideias que atribuas a cada área governamental (Economia e Finanças; Política; Cultura e Sociedade) consoante o espectro político”. O exercício passava por completarem o quadro, demonstrando as ideias e as doutrinas que conheciam, bem como a relação que estabeleciam. Os resultados são interessantes, e foram agrupados recorrendo-se à organização dos dados numa nuvem de palavras que expressam as ideias dos alunos.

**Figura 1: Ideias colocadas na coluna "Esquerda"**



Como se pode observar, quando pedido para que os alunos completassem a coluna da Esquerda, surgiram, na pasta da Economia e Finanças temas como “impostos às classes mais elevadas”, “elevada taxaçaõ às empresas”, “sociedade mais justa”, “austeridade”,

“aumento de pensões a reformados”, “igualdade de impostos”, “igualitário”, “bens públicos”, “aumento de pensões a idosos”. Na pasta “Política”, surgiram “austeridade” e “comunismo”. Na pasta “Cultura e Sociedade”, os alunos escreveram “legalização do aborto”, “legalização do casamento homossexual”, “legalização da marijuana”, “ideias liberais”, “defesa da liberdade”, “defesa do casamento homossexual”, “legalização da eutanásia”, “liberal reivindicativo”. Realçam-se, então, como palavras que compõem o ideário político do que é a Esquerda, austeridade, legalização e justiça.

Os alunos associam as lutas pelo reconhecimento de direitos de minorias (legalização e defesa do casamento homossexual, por exemplo) e a marcha civilizacional de que serão herdeiros (ilustrado na referência à legalização do aborto ou da marijuana) ao código da Esquerda. As referências à área fiscal (impostos, taxaço) compõem já uma quadro de leitura avançada da realidade política. Politicamente, a referência ao comunismo demonstra a difícil erodibilidade do conceito e a sua evidente afetação a este polo político. A austeridade é um tema dominante.

**Figura 2: Ideias colocadas na coluna "Centro"**



Na coluna “Centro” os alunos preencheram na pasta da Economia e Finanças palavras alusivas a temas como “taxação lisa”, “equilíbrio entre Direita e Esquerda”, “impostos iguais para todos”. Na pasta “Política”, surgiram “austeridade”, “casamento gay” e “equilíbrio entre Direita e Esquerda”. Finalmente, na pasta “Cultura e Sociedade”, os alunos

escreveram “austeridade”, “aborto moderado (apenas em caso de violação)”, “equilíbrio entre Direta e Esquerda”. O ideário político do Centro é reforçado pela valorização do equilíbrio.

Enquanto que para as outras colunas parece haver um maior risco no emprego de palavras, pode-se considerar que na generalidade os discentes optaram pelo não comprometimento, apresentando ideias de todos os espectros. Realce-se, ainda assim, o uso de expressões como “taxação lisa”, aparentemente sem significado, ou “aborto moderado (apenas em caso de violação)”, talvez como meio termo entre a legalização ou ilegalização, e não como subsidiário ao ideário democrata-cristão.

**Figura 3: Ideias colocadas na coluna "Direita"**



Para a coluna da Direita, na pasta da Economia e Finanças, as expressões usadas foram “menores impostos às classes mais abastadas”, “menores impostos às corporações”, “capitalismo”, “austeridade”, “privado”, “bens próprios”, “igualdade”, “autoridade”. Para a pasta “Política”, surgiram “austeridade” e “democracia”. Na pasta “Cultura e Sociedade”, os alunos escreveram “ilegalização do aborto”, “ilegalização do casamento homossexual”, “ilegalização da marijuana”, “valores conservadores”. A ênfase na problemática fiscal, na austeridade e ilegalização é notória.

A captação do espírito do seu tempo é bem visível, no que toca à abordagem do casamento homossexual, do aborto ou da marijuana, marcas relativamente fortes do debate público em Portugal no presente século. É de sublinhar a valorização do tema da austeridade.

Assinala-se igualmente a percepção de propriedade privada (“bens próprios”, “privada”) o recurso a expressões como “autoridade” ou “democracia”.

Parece haver uma estratégia de contrabalançar os ideais expostos na coluna da Esquerda — estratégia passível de ter sido usada no outro sentido, ou seja, completando primeiro a coluna da Direita e depois forçando a oposição na coluna da Esquerda —, optando os alunos por uma postura cautelosa na exploração de temáticas.

A palavra mais usada foi austeridade, recorrente no preenchimento das linhas de todos os espectros políticos, surgindo como uma palavra-tipo que emerge também noutras áreas e não apenas na da “Economia e Finanças”. Mas a sensibilidade para esta pasta, no entanto, é valorizada pelo surgimento de expressões como “aumento de pensões a reformados” ou “aumento de pensões a idosos”, o que demonstra a atenção à realidade política atual, ainda que a franja estudantil que tenha respondido assim foi, efetivamente, parca. E se a palavra “capitalismo” é associada ao espectro da “Direita”, “austeridade” surge dominadora em ambos os polos, sendo que à “Esquerda” é mesmo associada 5 vezes. Este exemplo ilustra-nos bem a possível confusão dos termos e dos seus significados, bem como uma leitura muito rudimentar da realidade política.

Poder-se-ia dizer que ainda surge uma categoria de valores teoreticamente compreensíveis, mas que são substantivamente indefinidos. É esse o caso de expressões como “igualitário”, “ideias liberais”, “liberal reivindicativo”, “equilíbrio entre Direita e Esquerda” ou “valores conservadores”. Parecem ter sido usados numa lógica de não comprometimento ou de desconhecimento relativamente à realidade atual. O que é ser igualitário? Ou que são, afinal, as ideias liberais, ou o que é um liberal reivindicativo? Num nível de compreensão mais elevado do conhecimento histórico os alunos deveriam sair do domínio do ‘vocabular’ e ir mais longe exprimindo as ideias polissémicas que encerra.

A 3ª parte apresentava um questionário simples, onde se pretendia obter mais informações acerca da mundivisão do aluno, bem como do ambiente doméstico em que as ideias tácitas poderiam surgir. À **(Q12)** *“Estás inscrito em algum partido político? Se sim, qual? Se não, em qual gostarias de te inscrever?”*, nenhum dos alunos mostrou qualquer tipo de militância, exceptuando um caso de referência ao Parlamento Jovem, iniciativa dirigida aos jovens do Ensino Básico e do Ensino Secundário e não propriamente uma escolha consciente num partido político. Três alunos mostraram-se abertos à militância, escolhendo Partido

Socialista (“dada a recente viragem à esquerda do partido”), Bloco de Esquerda (“mais apelativo em alguns assuntos”) e Partido Comunista Português.

À **(Q13)** “*Algum membro do teu agregado familiar está inscrito num partido político? Se sim, qual?*”, a maioria das respostas são negativas (16) e apenas cinco alunos referem o caso de algum familiar inscrito em partidos (“candidato à Câmara Municipal de Braga”, “PS”, “CDS-PP”, “PCP”).

A turma não revela nem especial tendência pelo militantismo nem pela politização. Do mesmo modo, não se consegue obter resultados conclusivos acerca da posição da rede familiar: são escassos os elementos que aparentam ser militantes.

### **3. 2- Análise da Ficha de Trabalho 1 — As elites e o poder**

O segundo instrumento, a **FT1 — As elites e o poder**, pretendia avaliar, num primeiro momento, as competências dos alunos na definição do que é uma elite política, como é que ela é representada, qual a relação entre ela e o exercício do poder político, e saber qual o posicionamento das elites no quadro político da Monarquia Constitucional. Num outro momento da ficha de trabalho, foram apresentados três excertos que davam conta de diferentes reuniões entre representantes da vida social à época, excertos retirados das memórias do Marquês de Alorna (ver Anexo II). No Excerto A estavam contidas informações muito relevantes acerca da qualidade dos envolvidos numa reunião política (desde o Ministro da Guerra ao Rei) e acerca da transmissão de informações, numa cadeia vertical, que apontavam para a existência de um aparelho paralelo à administração com força de decisão (“Fez-se uma espécie de conselho”, “Organizou-se logo uma fora composta de todas as armas”, “até que chegou um outro telegrama”). No Excerto B referia-se à realidade das relações diplomáticas, e à familiaridade dos convívios que acabariam por ser uma constante (“com facilidade entrou na nossa sociedade íntima”; “vivia com uma certa intimidade com toda a minha família”, “apesar da sua elevada posição a que subiu depois...não se esqueceu de Benfica nem dos seus habitantes”). No Excerto C foram referidos alguns locais de sociabilidade mundana, como os teatros os clubes, os jantares ou os bailes.

No primeiro momento de avaliação **(Q1)**, “*O que entendes por uma elite política*”, as respostas balançaram-se em duas grandes vertentes, a que apontava para uma definição de um conjunto fechado de indivíduos, mormente designado por grupo de pessoas, assumindo

uma ideia de um colectivo reservado que orienta e gere o exercício do poder, e outra que apontava para fações, para clubes de ideias, para um grupo que convoque ou tente monopolizar um ideário político. O primeiro grupo de respostas (T20/12), que entende a elite como o tal colectivo reservado, foi consideravelmente mais significativo do que o segundo (T20/7) que aponta para uma luta de ideias.

No segundo momento (**Q2**) pediu-se: *Dá exemplos de elites políticas*. Podemos organizar em quatro tipos as respostas: Representantes políticos, Partidos políticos, Ideias, Não sabe/Não respondeu. Ainda que uma parte substancial não tenha respondido (T20/7), podemos encontrar três padrões distintos no entendimento do que é a elite (ver Tabela 1). Um primeiro padrão agrupa a exemplificação de elites políticas enquanto a camada de representantes que ou chefiam a governação e o regime ou detêm cargos importantes. Um segundo padrão abarca o espectro partidário, ou seja, os partidos que têm representação parlamentar ou mediática. Um terceiro padrão abraça as ideologias tão díspares como o comunismo ou o absolutismo. A exemplificação deste último padrão denota precisamente uma confusão terminológica que orienta a percepção de elite para uma família ideológica, ao invés, se se quisesse, dos lídimos representantes dessa mesma família.

**Tabela 1: Exemplos de elites políticas (Q2). Distribuição de respostas (T20)**

<b>Representantes políticos</b>	Presidente da República, Primeiro-Ministro, Reis, Ministros e chefes partidários. Governos, pessoas que exerceram cargos importantes.	2
<b>Partidos políticos</b>	PS (3), CDU, BE (3), PSD, PCP (3), PNR, PAN, CDS-PP	3
<b>Ideias</b>	Comunismo (4) Liberalismo (7) Democracia (3) Socialismo (1) Absolutismo (5)	7
<b>Não sabe/Não respondeu</b>		8

No terceiro momento, na (**Q3**) *Qual é a relação entre as elites e o poder político*, os alunos expuseram diferentes relações, tais como as que sustentam a) um *carácter de dependência e de simbiose*, b) as que evidenciam os *valores ascéticos do político como comandante e guia*, c) as que apontam diretamente para as *questões relativas à intervenção no Estado e no poder executivo*, e d) as que sublinham a *estreita ligação ao poder financeiro*.

Alguns exemplos da primeira relação entre elite e o poder político – a) *Dependência e de simbiose*:



AI1: “Quem faz parte dessas elites *depende do poder político* porque é diretamente dependente do estilo que este exerce para as funções dessas elites”.

AI7: “A relação entre as elites e o poder político é que o candidato que conseguir *a elite mais influente terá uma grande vantagem*”

AI20: “As elites defendem as ideias e o *poder político ativa-as*.”

O AI1 vê uma relação de dependência a partir de um estilo que é criado ou usado pelo poder político, e que derrama para as elites. Assim, as elites nada mais serão do que reproduções parciais ou aglomerados de influenciados, mais do que de influenciáveis. Já o AI7 vê a elite como um grupo a jusante de uma hipotética decisão pessoal do político enquanto homem singular com ambições no terreno das eleições — “o candidato” —, e que é chamado a intervir se este a cativar, obtendo assim vantagens na corrida às urnas. O AI20 traz uma ideia de efetivação, de execução. Para ele, as elites são guardiães dos ideais, cabendo a ativação das mesmas ao poder político.

Outra das relações é - *b) uma ideia de comando*.

AI3: “As elites políticas são pessoas que apoiam uma determinada política, enquanto o *poder político é um grupo de pessoas que comanda a política de um país*.”

AI4: “As elites mais poderosas *concentravam em si os poderes*.”

O AI3 vê diferenças entre a elite e o poder, já que as primeiras constituem-se de pessoas que apoiam uma determinada política e o poder constituído por pessoas que comanda a política. A diferença entre apoio e execução transforma assim a elite num grupo de pressão, que pode eventualmente orientar a política, mas cuja aplicação depende do poder político. O AI4 apela a uma ideia de concentração, de grupo fechado que domina ou monopoliza os poderes.

Outra das relações é *c) a intervenção no Estado e no exercício do poder*. Para AI11, “As elites tentam intervir na forma do Estado agir (...)”, as elites intentam a intervenção no Estado. Do mesmo modo, para o AI14, “As elites tentam intervir na governação e o poder é quem exerce o poder de governar”, as elites procedem à tentação pela intervenção na governação, acentuando a diferença para com a aplicação do poder.

A ideia de um escol que detenha *d) o poder financeiro* que por sua vez influencie o poder político foi veiculada por alguns estudantes.

AI16: “As pessoas com *maior poder capital financiam campanhas políticas*. Tende-se a gerar um *núcleo fechado onde se desenvolve o poder político*, muitas vezes fechado à população geral.”

AI17: “A elite é algo pertencente às *classes mais altas com grande poder económico*, logo terão mais ligações com a vida política.”

O AI16 faz uso de uma expressão muito peculiar, “poder capital”. É a apropriação desse poder que possibilita o financiamento de uma campanha política. Assinala igualmente a tendência para a criação de um pequeno grupo com capacidade para desenvolver o poder político. Portanto, o poder capital, o poder financeiro cria o poder político. Para o AI17, a elite é em si definida pela grandeza do seu poder económico o qual determina a sua influência a nível político.

No último momento da primeira parte do questionário, **(Q4)** *Na tua opinião, houve elites com relevância na instauração do Liberalismo português (1807-1822)? E no período entre 1822 e 1834?* apenas três respostas foram positivas no sentido de terem conteúdo para análise, sendo que a maior parte (T20/13) não responderam. Os alunos que apresentam exemplos de elites durante a vigência da Monarquia Constitucional apontam D. Pedro, D. Maria II e as suas cortes, bem como os apoiantes dos ideais liberais e os seus oponentes absolutistas, jacobinos, miguelistas e liberalistas, e até organizações como o Sinédrio. Conseguem, portanto, identificar os atores da agitação política e os fautores da circulação de ideias e de projetos de governação.

Na 2ª parte do questionário foi pedido aos alunos que explanassem as relações presentes nos excertos presentes na FT1 (ver Anexo 2), e que se imaginassem como representantes das elites descritas, num exercício de empatia histórica. Em **(Q5)**, “Que relações estão presentes nos diferentes excertos? Comenta com recurso ao texto”, houve um total de 10 respostas. Apenas dois alunos foram capazes de identificar as relações presentes.

AI1: “No primeiro relaciona-se com *política militar*, no segundo relaciona-se com a *gestão política do Estado*, e finalmente a 3ª relaciona-se com a *política social*.”

AI9: “Em cada excerto tem matérias diferentes. No A algo ligado mais ao *exército*. No B, algo mais *diplomático* e no C algo ligado mais à *cultura e lazer*.”

As restantes respostas evidenciaram a presença de uma elite ou de um espaço de sociabilidade em que estivesse representada um grupo importante de pessoas.

AI4: “Cada excerto representa elites diferentes com ações em relação ao governo do país.”

AI13: “São todas descrições de elites políticas, sendo elites diferentes. Todos nos dizem algo sobre a forma de agir e as ações de determinada elite.”

AI16: “Relações políticas, estando estes encontros e reuniões relacionados com o exercício de influência política.”

Em (Q6), “*Se exercesses política, com que elite das representadas nos excertos te reconhecerias mais? Justifica a tua opção*”, (T20) 8 escolheram a opção C, 3 escolheram a opção A, e ninguém escolheu a opção B. Mas há alguma diversidade nesta tomada de posição. Vejamos: AI1 escolheu a C porque a “[opção] A que é militar com a qual não me identifico minimamente”, mas AI2 reconhece-se “mais com o excerto A pois tem mais a ver com uma ideia militar”. Há quem se identifique com a opção C “porque incentivam a cultura e as artes para chegar ao povo mais facilmente” (AI4), ou “porque não noto tanta tensão” (AI13). Desta feita, se se considerar que cada excerto corresponde a uma ideia de elite — o excerto A para um conceito militarizado, o excerto B para um conceito diplomático, e o excerto C para um conceito de lazer — os alunos não atentaram ao conceito diplomático, preferindo balançar a sua escolha entre o conceito militar e o conceito de lazer.

### **3.3- Análise da Ficha de Trabalho 2 – Os partidos e o poder**

O 3º instrumento, **FT2 – Os partidos e o poder** pretendia avaliar os conhecimentos dos alunos relativamente à existência e à formação dos partidos políticos. Na primeira parte da (Q1) *O que é um partido?* dezoito alunos (T20/18) sustentaram que o partido defende ou apoia ideias políticas. Realça-se a opção de alguns alunos em definirem o partido recorrendo a uma concepção associativista e gregária:

AI1: “Um partido é um *aglomerado*, um conjunto de pessoas que apoiam certos ideais de forma diferente de outras pessoas.”

AI3: “Partido é uma *espécie de associação com carácter político* com objectivo de cumprir e espalhar os ideais que defende.”

AI5: “É uma organização política onde um *conjunto de pessoas* defende os mesmos ideais políticos.”

AI8: “Nome dado a um *conjunto de pessoas reunidas e unidas por uma causa* sendo esta causa aquilo que os define e que defendem.”

Já o AI18 defende que os partidos são grupos organizados que defendem uma ideologia com vista a alcançar o poder ou para estabelecer influências, e o AI19 a ideia de que o partido tenta impor os seus ideais no Estado, juntando-lhe a hipótese de existir ou não consenso:

AI18: “Grupos organizados que defendem determinada ideologia política ou ideologias semelhantes que *procuram obter o poder político* ou influenciar as decisões ao máximo possível de acordo com os princípios defendidos.”

AI19: “Um partido é um grupo de indivíduos que se juntam a fim de impor os seus ideais políticos e *tentando exercê-los no Estado*, podendo haver consenso, defendendo as suas ideologias.”

Na **(Q2)** *Na tua opinião, os partidos são necessários para a existência do poder político?* pretendia medir a interpretação acerca da necessidade do partido. Dezoito alunos respondem afirmativamente (T20/18), identificando a existência de debate e a variedade de opiniões como essenciais para o exercício político. Assim, o partido é um veículo de ideias, uma plataforma para a discussão, e é a dimensão do conflito de ideias que possibilita a melhor governação:

AI1: “Sim (...), são necessários partidos, com características e ideias diferentes uns dos outros *para poder haver debates, oposição.*”

AI6: “Sim, para poder haver *várias ideias a ser debatidas*, para que haja opiniões distintas.”

AI7: “Sim, pois para o poder político ser exercido corretamente são precisos partidos diferentes *de modo a incitar o debate.*”

No entanto, para o AI11 “Sim, porque sem partidos não se chega a um consenso de como o país se vai governar”, os partidos são necessários na medida em que consensualizam a governação. Esta dimensão é especialmente importante se tivermos em conta os tópicos abordados no Capítulo 1 acerca da importância do conflito e do consenso para o exercício do poder político.

O AI5 “Num sistema político como o português sim, mas depende do sistema em vigor, numa ditadura só existe o poder e possíveis revolucionários”, os partidos são necessários apenas em certos casos, dependendo do sistema em vigor. Para ele, se em Portugal os partidos são realmente necessários, numa ditadura não são chamados a mediar a relação entre o poder e os “possíveis revolucionários”. De acordo com este raciocínio, os partidos são mediadores de uma relação política vertical, que sustenta os anseios de uma camada revolucionária (ou pré-revolucionária) com o poder instituído e dominador de facto.

Há casos em que os alunos traçam a inoperância partidária. Na opinião do AI15, os partidos não deveriam existir ou deveria ser-lhes bloqueada a esfera de influência que condiciona quem os representa. Esta ideia é muito interessante porque nos explica um condicionamento, um congelar do espírito prístino e da primordial função do representante político. O partido surge como a montante do representante, exercendo sobre ele uma certa pressão. Mais longe vai o AI18, quando diz que o partido não é necessário visto que a civilização — se considerarmos a história da humanidade no sentido lato, há mais de 4000

anos atrás — já viveu sem ele. É uma formulação interessante por ser libertária no sentido de recorrer a uma imagem de liberdade e de desenvolvimento imemorial. A inexistência de partidos significa a ausência do condicionamentos sobre a carruagem da civilização.

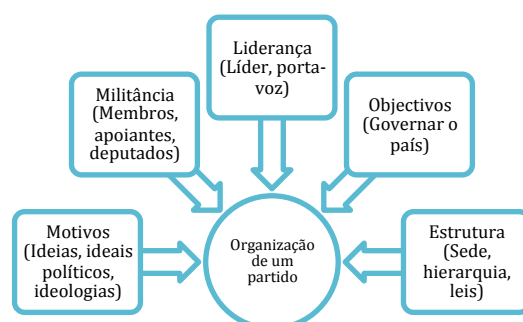
AI15: “na minha opinião *não deveriam existir ou se existirem não deveriam condicionar tanto as ideias dos seus representantes*”.

AI18: “Não são propriamente necessários (...) o poder político também *existe paralelamente à civilização, tendo existido muito tempo sem partidos*”.

Na (Q3): *Como se organiza um partido? Aponta três características, as respostas dos alunos foram muito variadas*<sup>13</sup>.

Uma primeira leitura das respostas gerou um esquema interpretativo (ver Figura 4), que como veremos no final da análise desta questão gerará um sistema de categorias.

**Figura 4: Esquema interpretativo das respostas dos alunos. "Como se organiza um partido? Aponta três características (Q3)"**



Vejamos, pois, em pormenor um primeiro conjunto de respostas:

AI1: “é necessário que tenham um ideal, uma *ideia que todos os membros apoiem*.”

AI3: “reunir um certo grupo de pessoas, com as *mesmas ideias políticas*”

AI14: “ Um partido organiza-se com um conjunto de pessoas que *defendem os mesmos ideais e “lutam” por eles*”.

AI17: “Tem que ter todos as mesmas ideias, *precisam de um líder que os represente*”.

Na resposta do AI1, o ideal sustenta os apoios dos membros, tendo também o AI3 destacado o esforço de reunião, com elementos que partilhem as mesmas ideias políticas. O AI14 salienta igualmente a organização de um conjunto de pessoas, mas que partilhem não só

<sup>13</sup> Algumas respostas podem ser categorizadas em mais do que uma categoria, já que a unidade de análise não é a resposta total, mas sim um excerto de acordo com o conteúdo substantivo dos mesmos.

os ideais, como a luta por eles. É a descrição dos representantes heroicos, os mártires da ideia. O AI17 não só traz à colação a partilha da ideia, como também aborda a representatividade de um líder, a figura maior de um movimento. Embora surjam referências aos apoios dentro do partido, os alunos afirmam que ele é organizado com deputados, denotando uma explanação de elementos configurativos da governação, do poder instituído, do governo, mais do que propriamente ao sistema de eleição ou de representação política. De facto, os participantes dos partidos são os militantes — apenas em caso de assento parlamentar é que um determinado militante pode ser deputado. Pese essa extrapolação, é evidente a associação feita entre o partido político e o poder.

Do mesmo modo, o AI8 considera ser importante a reunião de um grupo que seja conhecedor, estabelecendo-se uma semelhança com uma presença senatorial, uma base em que o passado esteja representado.

AI1: “são *necessários membros, apoiantes*”.

AI6: “Constituído por *deputados*”.

AI8: “põe em relevo a existência de “pessoas [com] um *certo conhecimento que já vem do passado*”.

O AI17 lança a problemática da liderança ao escrever a necessidade de um líder que represente as ideias de um coletivo. O apelo pela representatividade é enaltecido pelo AI7, que diz ser “preciso um conjunto de ideias para defender um representante do partido”. A necessidade de um líder é novamente referida pelo AI9 e pelo AI10, sendo que a necessidade de um porta-voz é sublinhada pelos AI11 e 12. Este último adianta mesmo uma organização hierárquica dentro dos partidos. O AI18 aborda a mesma temática, referindo a necessidade de “definir uma hierarquia distribuindo então as tarefas”. A distribuição de cargos, e o seu controlo através da competência é referido pelo AI15, que diz que o partido precisa de “ter uma boa organização de cargos”. O AI19 escreve sobre a posição que o líder atinge e o grau de mediatização ou de sacrifício a que ele é sujeito, precisamente quando nos refere a expressão “dar a cara pelo partido”.

AI. 7: “É preciso um conjunto de ideias para *defender um representante do partido* e organização dentro do partido.”

AI. 9: “(...) *o partido precisa de uma pessoa para líder*.”

AI. 12: “(...) *organizam hierarquicamente havendo sempre um porta-voz de cada partido*.”

AI. 15: “ter uma boa *organização de cargos e pessoas que apoiem tais ideias*.”

Al. 16: “Há sempre um *porta-voz*.”

Al. 19: “ter um *líder para dar a cara* pelo partido”.

A temática estrutural também é salientada por alguns alunos. No caso do Al18, recorre-se à ideia de arranjar um espaço físico para o partido, bem como uma organização hierárquica, verticalizada do ponto de vista da atribuição de papéis. Na mesma linha de pensamento, o Al19 refere uma estrutura rica na variabilidade de sectores que satisfaçam a Nação — um partido que penetre as várias camadas sociais ou um partido que apenas represente os interesses dos vários tecidos dicotómicos? Também o Al20 refere a dimensão estatutária, posta em relevo pela utilização da expressão “organização a partir de leis”. Do mesmo modo, o aluno refere o estabelecimento de sedes políticas como motor da organização partidária. O Al5 é o único a fazer referência aos “fundos monetários”, uma importante alocução sobre a influência do financiamento para a sobrevivência das estruturas partidárias.

Al18: “É necessário organizar pessoas, tanto apoiantes como representantes para este, *arranjar uma sede, definir uma hierarquia distribuindo então as tarefas*.”

Al19 “Para se organizar um partido tem que haver uma *estrutura*, que agregue todas as *áreas de satisfação da Nação*, ter uma boa administração.”

Al20: “Um partido organiza-se *a partir de leis*; de pessoas que apoiam uma determinada política e *a partir de sedes políticas*.”

Esta análise sistemática permitiu uma síntese organizadora. O primeiro grupo inclui respostas onde existe o uso extensivo de referentes com base na premissa de que o partido, para existir, precisa de uma ideia, ou de ver nele circular uma ideologia (T20/10);

- Grande parte dos alunos (T20/16) optaram por referir a militância como estruturante para o partido, através da inscrição de membros e do apoio de pessoas;

- Outros alunos (T20/8) referem a presença de ideias constitutivas do grupo político bem como a existência de deputados como membros do partido;

- No que toca à liderança, 10 alunos (T20/10) referiram o papel do líder, ou como a montante do movimento — o líder capacitado para agregar, para liderar —, ou como a jusante do movimento — o líder que é escolhido para esse cargo. Ainda nesta categoria, três optaram pela designação de “porta-voz”. Uma das características que também aparece amiúde (T20/6) é o objetivo do partido, a escolha de uma forma para governar o país;

- Finalmente, 5 alunos (T20/5) dissertaram sobre as condições estruturais de um partido, como a existência de leis, a predominância de uma hierarquia, e a existência de uma

sede. Os resultados permitem assim definir um padrão relativamente à interpretação que os alunos fazem da organização de um partido.

Este trajeto analítico permitiu criar agora como produto do estudo categorias organizadoras das múltiplas ideias partilhadas pelos alunos (ver Tabela 2):

**Tabela 2: Expressões utilizadas pelos alunos por categoria. "Como se organiza um partido? Aponta três características" (Q3).**

<b>Categorias</b>	<b>Expressões dos alunos</b>	<b>Descritores</b>
<b>Motivos</b>	"Ideias"; "Ideais"; "Ideologias políticas".	Os alunos atribuem aos partidos a presença de um conjunto de noções essenciais que guiam a sua política e a sua organização.
<b>Militância</b>	"Membros", "apoiantes", "deputados", "conjunto de pessoas", "pessoas".	Os alunos atribuem aos partidos a presença de um coletivo participante.
<b>Liderança</b>	"Líder", "Porta-voz"; "Representantes".	Os alunos atribuem aos partidos a necessidade de uma liderança ou de alguém que veicule as posições dominantes do partido.
<b>Objetivos</b>	"Governar o país", "forma de governar".	Os alunos atribuem aos partidos o objectivo de governar o país ou de trabalhar no sentido de pensarem numa forma de governar.
<b>Estrutura</b>	"Sede", "hierarquia", "Leis".	Os alunos atribuem aos partidos uma dimensão infraestrutural, hierárquica, e legal ou estatutária.

Na (Q4) *Consideras ter existido partidos ou organizações partidárias durante a Monarquia constitucional (1820-1910)? Se sim, quais?* pretendia-se que os alunos (T20) refletissem sobre a existência de partidos durante o período que se iria analisar nas aulas seguintes. Quinze alunos (15) responderam que existiam partidos, dois (2) revelaram não saber responder e apenas três (3) escreveram não existir partidos durante a Monarquia Constitucional.

Os alunos referem a existência de partidos, confundindo-os com os movimentos ideológicos que agrupavam famílias políticas, e com facções, os grandes grupos cuja ideologia mãe oscilava entre o liberalismo ou o absolutismo. Uma elevada proporção de alunos referiu a Constituição ou a Monarquia Absoluta como partidos, quase como sinonímia de causa ou objectivo de luta política.

Ao inquirirmos os alunos acerca da existência ou não de partidos ou de organizações partidárias, as respostas foram bastante variadas. Houve referências a *partidos*



(“absolutistas”, “Regenerador”), a movimentos organizados (“cartistas”, “liberalistas”, “setembristas”, “vintistas”, “ordeiros”), próximos da referência aos protopartidos, as famílias políticas ainda sem estrutura partidária. Outros alunos optaram pela referência a facções (“liberal”, “absolutista”, “radical”). E ainda houve quem optasse pelos objectivos pelos quais os movimentos se geraram e se orientaram (“Constituição” ou “Monarquia Absoluta”). Esta inquirição foi interessante do ponto de vista da análise do conflito de ideias tácitas que agrega num universo muito generalista várias concepções da política do século XIX, como vimos no capítulo 1.

AI1: “Sim, podemos considerar que os cartistas, liberalistas, setembristas, vintistas, apoiavam ideias distintas, *podemos considerar que é uma forma arcaica de partido.*”

AI6: “a partir de 1834 a facção liberal começa, também esta a dividir-se em *organizações diferentes, posições diferentes.*”

AI9: “Sim, porque *cada um defende o seu lado.*”

AI15: “*Não existiam partidos propriamente ditos mas existia claro grupos com diferentes opiniões políticas* determinados a estabelecer as suas opiniões na política da época.”

AI16: “Sim, existiu organizações partidárias e partidos *porque alguns defendiam a Constituição e outros defendiam a Monarquia absoluta.*”

AI18: “Partidos no sentido da palavra actual? Não. Mas, contudo, *já eram existentes facções ideológicas que se organizavam e tentavam levar a sua avante.*”

Alguns alunos optaram por falar em facções (“liberal” ou “absolutista”), mas o AI6 parte dessa referência para introduzir um dado importante, que é o da existência de cisões internas dentro destes movimentos. O AI9 justifica a existência de partidos durante o período questionado dizendo que cada parte defende a sua posição. Neste sentido mais lato, encontrámos outras opiniões como a do AI16, que nos refere que as organizações partidárias existiam por defender uns a Constituição, e outros a Monarquia Absoluta, sem referir, então, qualquer movimento específico.

O AI1 referiu que podiam ser considerados os movimentos cartistas, liberalistas, setembristas e vintistas, mas revela um entendimento superior ao considerar que se está perante uma “forma arcaica de partido”. Do mesmo modo, o entendimento de que o termo *partido* é abusivo é sustentado pelo AI15, que diz que estávamos sim perante grupos com diferentes posicionamentos políticos, e pelo AI18, que diz claramente que não existiam partidos “no sentido da palavra actual”, mas facções ideológicas organizadas.

### 3.4- Análise da Ficha de Trabalho 3 – Levantamentos populares

O 4º instrumento, **FT3 – Levantamentos populares** pretendia avaliar os conhecimentos dos alunos (T20) acerca da existência e frequência de revoltas no contexto da Monarquia Constitucional.

Na (Q1) *O que é uma revolta?* estão presentes diferentes definições em relação ao que é uma revolta, estruturadas em torno de diferentes sentimentos, como o desacordo, a luta, a satisfação de ideais ou a vontade de mudança.

Ao caracterizar o sujeito histórico envolvido na ‘revolta’, os alunos nomeiam “a grande parte da população” (1), um “grupo de pessoas” (7), “alguém” (1), “indivíduos” (2), “pessoa” (3), “sociedade” (2), constatando, assim, a existência de um sujeito indeterminado, seja em aglomerado ou individualizado.

Grande parte das condições apresentadas pelos discentes partem de generalizações chave que identificam um descontentamento com leis a cumprir, a oposição contra algo que não concordam, o desacordo com ideias impostas. O sujeito a quem a revolta é dirigida é entendida quer como entidades concretas quer como realidades impalpáveis. Assim, de um lado, surge o centro da governação, o Governo (ou o chefe do Governo, ou inclusivamente, o chefe do regime em causa), e, do outro, o *poder político*, ou tão-somente o *poder*, e a *realidade*. Do lado dos objetivos, realçam-se as narrativas que pendem para o combate ideal ou de um certo rotativismo. A revolta acontece para *tomar o poder*, para *querer mudar*, para *satisfazer* ou *mudar* ou *defender ideais*.

O AI1 parte de um grau de insatisfação inicial para com uma situação em que as leis — ou a força de lei, a lei que tem que ser aplicada no terreno —, a cumprirem-se, injustas, ou promovendo injustiças, é a ignição necessária para causar a rebelião contra o governo e assim tomar o poder. As razões que levam à revolta são, então, relacionadas com o Estado de direito e com imposições legais que descontentam o povo. Já o AI3 refere o desacordo com ideias impostas, e não com um código jurídico ou estatutário. O AI4 é sincrónico, ao referir que “uma revolta é uma revolução política contra um poder e ideal”.

AI1: “Quando uma grande parte da população *não está contente com as leis que tem de cumprir* e revolta-se perante o governo tomando o poder.”

AI3: “É quando alguém não concorda com as *ideias impostas* e começa uma revolta para mostrar que está descontente e quer mudar.”

AI4: “Uma revolta é uma revolução política *contra um poder e ideal*.”

O AI5 refere a alteração da ordem política com um objectivo de satisfação dos ideais dos quais os revolucionários são portadores. O AI13 introduz uma noção de justiça, quando diz que a revolta acontece quando “uma sociedade ou pessoa não sente que a realidade é justa e de alguma maneira a tenta mudar, por exemplo, com manifestações”. Não só a referência à justiça nos parece extremamente importante, como também a referência a manifestações pode ser entendida como uma alusão essencial à gestão do conflito nas sociedades modernas. O AI16 afirma que a revolta acontece quando “um grupo de pessoas se indigna com uma decisão fazendo então um esforço para a mudar”, demonstrando uma outra dimensão muito relevante para a contextualização da conflitualidade nos processos políticos, que é a da contestação de decisões e do apelo à mudança, seja “pela via violenta ou pacífica”.

AI5: “Uma revolta é *uma alteração da ordem política* através de indivíduos com objectivo de satisfazer suas ideias, é feito por não se ir de acordo com algo que se está a passar.”

AI13: “Uma revolta é quando *uma sociedade ou pessoa não sente que uma realidade é justa e de alguma maneira a tenta mudar*, por exemplo, com manifestações.”

AI16: “Uma revolta é quando um grupo de pessoas se *indigna com uma decisão fazendo então um esforço para a mudar*. (...) Pode ser pela via violenta ou pacífica.”

O AI17 diz-nos que é um “movimento contra o poder político (muitas vezes tirano)”, referindo o aspeto autoritário no pólo político que é contestado. Por fim, o AI20 refere-nos a revolta como “um levantamento ou confronto popular” — de resto, a única referência a levantamentos populares —, “com o meio de atingir os seus fins com violência”. A noção utilitária da revolta é outra das dimensões que importa referir.

No segundo momento de inquirição, a **(Q2)** *Quais são as razões que podem levar a uma revolta? Justifica as tuas opções* houve uma variedade de conceções. Para o AI1, a única razão é o descontentamento de uma grande parte da população, pensamento partilhado pelo AI2 que lhe adiciona o sentimento de injustiça. A diferença de ideias também é destacado, pelo AI4. O AI5 diz-nos que a instabilidade política, o rompimento de algumas regras e promessas dos que são ativos politicamente estão por detrás do fenómeno revoltoso. Já o AI7 aponta para a inveja da posição de uma pessoa como central, dando a entender que a conflitualidade hierárquica tem repercussões na realidade política específica. O AI8 vê a coartação de liberdade e direitos como motor revolucionário. Para o AI11, as causas prendem-se com um descontentamento relativamente ao quadro jurídico e com a discriminação. Ao nível das causas mais pessoais, surgem nas palavras do AI20 o desejo de vingança.

AI1: “*descontentamento* de uma grande parte da população.”

AI2: “o descontentamento social acerca de certas medidas ou *quando se sentem injustiçados*.”

AI4: “(...) *diferença de ideias*”.

AI5: “*instabilidade política, rompimento de algumas regras e promessas* por alguns grupos que estejam a exercer.”

AI7: “Insatisfação para com uma pessoa ou *inveja da posição de uma pessoa*.”

AI8: “*Tirarem-nos a liberdade, os direitos*.”

AI11: “descontentamento *derivado de uma lei*”.

AI20: “*O desejo de vingança*.”

Existiram, no entanto, respostas que denotam já uma compreensão mais completa das causas das revoltas.

AI10: “*Fome, os impostos, a doença, injustiças e desigualdades sociais. Pessoas com fome ficam facilmente frágeis e doentes o que leva a revolta por alimentos*. Impostos e injustiças revoltam certamente os injustiçados que querem mudar essa realidade.”

AI13: “(...) quando um *país está num período de crise* e a população passa fome pela má governação.”

AI15: “(...) injustiças sociais, *pobreza, falta de condições de vida oferecidas, tirania*, confronto de ideias.”

AI18: “(...) fome, dinheiro, política, *desentendimento entre regiões*.”

O AI10 tem um entendimento dos fatores e da sua interligação e desencadeamento, assinalando a fome, os impostos, a doença, injustiças e desigualdades sociais. O cenário de crise é descrito pelo AI13, que apresenta uma leitura mais complexa da casuística que leva ao fenómeno revolucionário é igualmente entendido pelo AI15. Nessa amplitude cognitiva, o AI18 é o único a referir o potencial da discórdia entre regiões, o que nos encaminha para uma noção geopolítica e espacial da conflitualidade.

Com a **(Q3)** *Apresenta quatro sinónimos para definir “revolta”* pretendia-se saber qual a sinonímia usada pelos alunos para descrever o conceito de revolta. As expressões usadas com mais frequência consistiram em Descontentamento (7), Injustiça (6), Mudança (5), Revolução (4), Guerra Civil (3), Manifestação (3), Discordância (3), Adesão (3).

No último momento, a **(Q4)** *Consideras que aconteceram revoltas no período da Monarquia Constitucional (1834-1910)? Se sim, com que frequência?* Houve um total de 20 respostas, sendo que todos os alunos responderam afirmativamente, apenas variando na frequência com que apontavam.

## REFLEXÕES FINAIS

A investigação sobre o conhecimento tácito e o Liberalismo português, a análise do contexto escolar, e a análise de conteúdos foi centrada a partir de uma questão de investigação:

***Quais são as concepções que os alunos do Ensino Secundário têm de ‘guerra civil’, ‘levantamentos populares’ e ‘conflitos partidários’?***

De modo a evitar repetições, as sínteses seguintes são cautelosas, tendo exercido uma vigilância que evitasse a escrita de generalizações abusivas ou mesmo o aparecimento de sobreinterpretações.

No Questionário 1 foi possível verificar a óbvia predominância da leitura dos jornais regionais, uma destacada fatia dos que lêem raramente, a supremacia da televisão e da rádio no acesso à informação, bem como a ausência praticamente total do militantismo e da politização. Com a Ficha de Trabalho 1 verificámos uma concepção nebulosa do entendimento do conceito de elite, no qual grande parte dos alunos encontra uma correspondência com a simples presença de ideias. É explícita uma elevada polarização preconceituosa dos alunos face à disseminação e à ‘tomada do poder’ das elites na chefia do estado. Já a Ficha de Trabalho 2 mostrou uma turma relativamente segura na celebração do que é uma associação política, relevando os modos como se constituem organicamente, mostrando, no entanto, alguma fragilidade no entendimento dos processos de representação ou de superação de crises internas. Na Ficha de Trabalho 3 foi notória a dificuldade em discernir o mapa sequencial que conduz a uma rebelião, ficando os nossos alunos geralmente pela ideia de que conceitos substantivos muito inclusivos como a *vontade de mudança* ou *indignação* concretizam a centelha do levantamento popular.

A extrapolação dos dados que foram alvos de uma análise de conteúdos como a aqui apresentada não deve, evidentemente, ser confundida com generalizações que enformam uma possível leitura da nossa pergunta de investigação. O valor quantitativo da amostra, o contexto escolar a que submetemos a presente investigação, bem como o contexto da turma são variáveis que influenciam o resultado final. Contudo, podemos tecer algumas considerações.

Ao nível da implementação do estudo é de destacar a abertura com que os instrumentos de trabalho foram abraçados pelos alunos. Demonstrámos total cuidado técnico na execução de um plano que não pusesse em causa a aprendizagem curricular regular e que ao mesmo tempo nos oferecesse novas vias de investigação. Ao nível das competências da leitura de fontes verbais, os dados obtidos mostram que grande parte dos alunos tem uma percepção difusa dos acontecimentos políticos, trazendo do seu quotidiano ferramentas para a concepção de um mundo.

As generalizações intuitivas, como já vimos, são um meio privilegiado para compreender a realidade e esbater as fronteiras com os objetos que doutra forma não seriam compreendidos. Por outro lado, também se constata nas respostas dos nossos alunos aquilo que já se poderá dizer ser uma agenda participatória na cultura de mentalidades do século XXI, como o é a legalização de drogas leves, a legalização do aborto ou a legalização do casamento homossexual. Num quadro análogo a este é perceptível que o aparecimento da palavra “austeridade” levante muitas questões acerca do contexto familiar em que o aluno vive. *Senti-la-á diariamente como teoria ouvida e propagada nos canais de informação e de comentário político ou terá por ela um sentimento de ser objecto decorrente dessa política?*

Poder-se-á inclusivamente refletir se os estudos do conhecimento tácito relativos à conflitualidade podem abrir novas fronteiras no campo do ensino. As múltiplas referências que os alunos trazem para a sala de aula são a prova de que eles não são apenas o objecto a quem legamos todos os ensinamentos. São seres em formação, ouvindo e descrevendo a realidade circundante. De acordo com os dados obtidos, por exemplo, não houve qualquer referência ao fenómeno da “globalização”. *Não seria de esperar que, numa época global rodeada de ameaças, este tema fosse sublinhado? Quererá isto significar que os alunos são mais ou menos introvertidos na explicitação de uma determinada carteira de conceitos? Será por recorrerem a associações de certa forma gravosas ou dolorosas — como o poderiam fazer recorrendo à emigração — que resistem a essa mesma explicitação?*

Fora deste âmbito mais privado, podemos fazer outra interpelação agora de natureza mais institucional: *Até que ponto há uma ideologia de cidadania global no planeamento dos currículos nacionais, e em que medida os currículos de História correspondem nesse sentido?*

Na dimensão do aluno enquanto cidadão, deve ser a cidadania uma área consagrada apenas à História ou, pelo contrário, transversal? Se for apenas consagrada à História, dir-se-ia

que “a história é o melhor meio de transmissão de herança cultural de humanidade aos alunos” (Santos, 2000)? Provavelmente aqui entrariamos num contexto que tem vindo a ser levantado com a defesa intransigente das ciências sociais e humanas enquanto estertor de uma antiga e nobre representação de um progresso iniludível, obscurecido por apropriações tecnocráticas que agilizaram a diluição de antigas muralhas que encimavam a área das “Humanidades”, e que a colocam agora, mais do que em qualquer outro período da História, como aparelho secundário da formação do indivíduo.

Neste ressurgimento da velha batalha das “duas culturas” (Snow, 1993) poder-se-á questionar se a própria defesa das Humanidades não derrama num intransigente apego ao sentimento de pertença da “cidadania” como motor da sua própria *raison de vivre*. Para que de facto as Humanidades em sentido lato — e a História em particular — concretize essa dimensão, talvez precise de se acautelar ao promover a interdisciplinaridade e a materialização dos conteúdos curriculares tendo em conta os quotidianos e as vivências dos nossos alunos.

Com a Escola votada a este papel de espaço escamoteador — mais do que conciliador ou harmonizador — entre os quotidianos de uns e os normativismos de outros, e com o docente como um mediador munido de estratégias pedagógicas, como é possível reforçar a postura do discente interventivo na área da cidadania?

Uma das posturas que se afigura essencial é a que foi apresentada neste trabalho:

— Criar um espaço de conflito entre os conhecimentos prévios e tácitos e o conhecimento científico é uma primeira base para assumirmos os nossos alunos como autónomos e capazes de uma intervenção ajustada e sustentada. Imaginar o ensino como um processo em que não seja desenvolvida a aproximação à comunidade, sem uma vertente contínua de integração do indivíduo no colectivo, sem a participação dos seus conhecimentos para uma transformação do que o rodeia, é imaginar um ensino amorfo, caído na face reconhecível da propensão voraz das escolhas e saídas profissionais ou dos regimes de competição e premiação. Foi com este intuito que se desenvolveu a atividade do debate parlamentar, oferecendo aos alunos uma sincronia entre o estudo do Liberalismo e a discussão ordeira, através de um argumentário desenvolvido a partir de fontes previamente seleccionadas.

A investigação acerca do conhecimento tácito mostra-nos que a escola não pode ser indiferente aos contextos pessoais dos que a habitam, nem o docente deve estar alheado desse cruzamento entre os vários conhecimentos. O potencial da História para criar um aluno mais capaz de responder à percepção e à leitura da realidade política é evidente. Por fim, deixo um excerto que nos permite pôr em perspectiva todo um imaginário político, com a escrita do realismo mágico de Gabriel Garcia Márquez acerca de um ditador caribenho. Esta é a minha consideração final, um poema sobre a solidude do poder. A política e a conflitualidade política não são uma fantasia imaterial.

*“(...) decidiu que aquelas torturas fossem as últimas do seu regime, mataram os crocodilos, desmantelaram as câmaras de tortura em que era possível triturar osso por osso até todos os ossos sem matar, proclamou uma amnistia geral, antecipou-se ao futuro com a lembrança mágica de que a chatice deste país é sobrar demasiado tempo às pessoas para pensarem e procurando a maneira de mantê-las ocupadas restaurou os jogos florais de Março e os concursos anuais de beleza, construiu o maior estádio de futebol das Caraíbas e atribuiu à nossa equipa o lema de vitória ou morte e ordenou que se estabelecesse em cada província uma escola gratuita para ensinar a varrer, cujas alunas fanatizadas pelo estímulo presidencial continuaram a varrer as ruas depois de varrerem as casas e depois as estradas e os caminhos secundários, de maneira que os montões de lixo eram levados e trazidos de uma província para outra sem saber o que fazer com eles em procissões oficiais com a bandeira da pátria e grandes cartazes de Deus proteja o puríssimo que vela pela limpeza da nação, enquanto ele arrastava as lentas patas de animal meditativo em busca de novas fórmulas para entreter a população civil, abrindo caminho por entre os leprosos e os cegos e os paralíticos que suplicavam das suas mãos o sal da saúde, baptizando com o seu nome na fonte do pátio os filhos dos afilhados entre os aduladores impávidos que o proclamavam o único porque nesta altura não contava com o concurso de ninguém igual a ele.”*

Gabriel García Márquez (1975), in *“O Outono do Patriarca”*, p.33.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Ensino de História

- Ashby, R., Gordon, P., & Lee, P. (2005). *Understanding History - Recent Research in History Education* (Vol. Volume 4). London: Routledge Falmer.
- Assmann, A., & Conrad, S. (2010). *Memory in a global age: discourses, practices and trajectories*. New York: Palgrave Macmillan.
- Atkinson, R. (1978). *Knowledge and explanation in history - an introduction to the philosophy of History*. London: Macmillan Education .
- Beck, U. (2007). *World Risk Society*. Malden: Polity Press.
- Bonotti, M. (2017). *Partisanship and political liberalism in diverse societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ercikan, K., & Seixas, P. (2015). *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge.
- Gutman, Y., Brown, A. D., & Sodaro, A. (2010). *Memory and the future: transnational politics, ethics and society*. New York: Palgrave Macmillan.
- Klogh, G. v., Takeuchi, H., Kase, K., & Cantón, C. G. (2013). *Towards organizational knowledge: the pioneering work of Ikujiro Nonaka*. New York: Palgrave Macmillan.
- Korostelina, K., & Lässig, S. (2013). *History Education and post-conflict reconciliation: reconsidering joint textbook projects*. New York: Routledge.
- Luz, J. L. (2002). *Introdução à Epistemologia: Conhecimento, Verdade e História*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Mandelbaum, M. (1977). *The anatomy of historical knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Melo, M. d. (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Melo, M. d. (2009). *O conhecimento (tácito) histórico: polifonia de aunos e professores*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

- Phillips, R. (1998). *History Teaching, Nationhood and the State: A study in Educational Politics*. London: Cassell.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Gloucester: Peter Smith .
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História: questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rosenblum, N. (2008). *On the side of the angels: an appreciation of parties and partisanship*. Princeton: Princeton University Press.
- Saiani, C. (2004). *O valor do conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Santos, L. F. (2000). *O ensino da História e a educação para a cidadania* . Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Snow, C. (1993). *The two cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J., & Ypi, L. (2016). *The meaning of partisanship*. Oxford: Oxford University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

### Conhecimento histórico e historiografia

- Bonifácio, M. F. (1993a). "Costa Cabral no contexto do liberalismo doutrinário". *Análise Social*, XXVIII (123-124) (1993), p. 1043-1091
- Bonifácio, M. F. (1993b). *História da Guerra Civil da Patuleia 1846-47*. Lisboa: Editorial Estampa. p. 48-72
- Bonifácio, M. F. (2005). *D. Maria II*. Mem Martins: Círculo de Leitores.
- Cerezaes, D. (2011). *Portugal à coronhada. Protesto popular e ordem pública nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Ferreira, M. de F. S. e M. (2002). *Rebeldes e Insubmissos. Resistências populares ao Liberalismo (1834-1844)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freitas, E. de (1970). Algumas notas sobre a "teoria das elites". *Análise Social*, vol. VIII, nº 30-31, pp. 519-527.

- Lipset, S. M. (1992). *Consenso e Conflito*. Lisboa: Gradiva.
- Mattoso, J. (1993). *História de Portugal* (Volume 5: O Liberalismo). (Luís Reis Torgal & João Lourenço Roque, Coords.) Lisboa: Editorial Estampa.
- Mills, C. W. (1981). *A elite do poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Monteiro, N. G. (1997). Elites locais e mobilidade social em Portugal nos finais do Antigo Regime. *Análise Social*, vol. XXXII (141), 1997 (2º), pp. 335-368
- Monteiro, N. G. (2007). *Elites e poder: entre o antigo regime e o liberalismo*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Moreira, F. (2006). As dinastias liberais. Relações de parentesco entre os membros do parlamento no período da monarquia constitucional (1834-1910). *Análise Social*, vol. XLI (178), 2006, pp. 125-143
- Saraiva, J. H. (1978). *História concisa de Portugal*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Sardica, J. M. (1997a). Os partidos políticos no Portugal oitocentista (discursos historiográficos e opiniões contemporâneas). *Análise Social*, vol. XXXII (142), 1997 (3º), pp. 557-601.
- Sardica, J. M. (1997b). A política e os partidos entre 1851 e 1861. *Análise Social*, vol. XXXII (141), 1997 (2º), pp. 279-333.
- Tengarrinha, J. (2006). Política popular e notáveis locais em Portugal (fim do Antigo Regime a meados do século XIX). *Análise Social*, vol. XLI (178), pp. 75-98.

## **Anexos**

---

## Anexo I – Questionário (Q1) “Ideias tácitas sobre Política”

Género: ☐ Feminino ☐ Masculino

**Parte 1** — Assinala com uma **cruz** e **atenta nas perguntas**.

Perguntas	Escala				
	Todos os dias	Duas a três vezes por semana	Uma vez por semana	Raramente	Nunca
Com que frequência lês jornais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aponta os nomes dos jornais que conheças.					
Com que frequência vês televisão?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aponta os programas de televisão que conheças que abordem a política.					
Com que frequência ouves programas de rádio/ <i>podcasts</i> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aponta os programas de rádio/ <i>podcasts</i> que conheças sobre política.					
Com que frequência lês livros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aponta os livros que abordem a política que tenhas lido ou que estejas a ler.					
Com que frequência falas ou debates sobre política?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Com quem?					

**Parte 2** — Assinala, no máximo, **três ideias** que atribuas a cada área governamental (Economia e Finanças; Política; Cultura e Sociedade) **consoante o espectro político**.

Pasta	Espectro Político		
	Esquerda	Centro	Direita
Economia e Finanças			
Política			
Cultura e Sociedade			

**Parte 3** — Responde às questões abertas.

3.1- Estás inscrito em algum partido político? Se **sim**, qual? Se **não**, em qual gostarias de te inscrever?

3.2- Algum membro do teu agregado familiar está inscrito num partido político? Se sim, qual?

**Anexo II – Ficha de Trabalho 1 (FT1) “As elites e o poder”**

**Parte I** – Responde às seguintes questões.

1. O que entendes por uma elite política?

---

---

---

2. Dá exemplos de elites políticas.

---

---

3. Qual é a relação entre as elites e o poder político?

---

---

---

4. Na tua opinião, houve elites com relevância na instauração do Liberalismo português (1807-1822)? E no período entre 1822 a 1834?

---

---

---

---

**Parte II** – Atenta nos seguintes excertos retirados das Memórias do Marquês de Fronteira e d’Alorna, relativas à época entre 1842 e 1847.

**Excerto A:** “Reunimo-nos logo no Paço, o Ministro da Guerra, Visconde de Ovar, o General Fonte Nova, meu irmão, eu e o Coronel Ferreri. Sua Majestade El-Rei mostrou-se o mais bem-disposto possível para repelir a invasão do Visconde de Sá; a Rainha, com a maior coragem, queria que o General dispusesse de toda a força, limitando-se a ficar na capital com uma pequena guarda. Fez-se uma espécie de conselho, entrando nele o Ajudante General de Sua Majestade, Barão de Sarmento, e decidiu-se que não tínhamos força para impedir o desembarque da expedição de Sá da Bandeira, mas que devíamos atacá-lo junto aos muros da capital na sua marcha sobre ela. Organizou-se logo uma força composta de todas as armas, debaixo das ordens do General Fonte Nova, tendo meu irmão o comando duma Brigada e eu d’outra. Estivemos vinte e quatro horas sem ter a menor notícia de Oliveira de Azeméis e guardando nós, com o maior segredo, tanto a notícia que tínhamos recebido, como os preparativos para a resistência, até que chegou um outro telegrama anunciando que a expedição tinha saído e tomado o rumo do sul.”

**Excerto B:** “O Corpo diplomático ia em aumento; a Áustria fez-se representar por um enviado extraordinário e Ministro plenipotenciário, o General Barão de Marschall, conhecido da nossa Corte, porque tinha sido acreditado nela por muitos anos, no Brasil e, mais tarde, junto a Sua Majestade Imperial, depois da independência, falava português como nós, era tido por um homem de capacidade e espírito, e, relacionado com a Corte do Brasil, continuou a viver com os seus antigos amigos e

conhecidos daquela época e com facilidade entrou na nossa sociedade íntima; os seus jantares eram excelentes, a sua casa, apesar de solteiro, era-nos muito agradável. O seu secretário, um dos cavalheiros mais simpáticos que tenho conhecido, Mr. Hubner, ligou-se bastante comigo durante a sua estada nesta capital e vivia com uma certa intimidade com toda a minha família; apesar da sua elevada posição a que subiu depois, já como Embaixador de Sua Majestade Imperial junto à Corte das Tulherias, já como Ministro de Estado do Imperador, não se esqueceu de Benfica nem dos seus habitantes.”

**Excerto C:** “Os theatros, os clubes (...) continuavam a concorrer para a animação da capital. Jantares em casa do Presidente do Conselho, espectáculos frequentados, bailes nos clubes e nas diferentes casas em que havia o costume de os dar. Em Benfica as reuniões eram animadas e muito concorridas, devido certamente à amabilidade de minha boa mulher que, em todas as épocas, teve um talento particular para fazer, com grande distinção, as honras da casa, e também à minha posição política, porque o mundo é assim: as relações muito íntimas que eu tinha com o Presidente do Conselho, de quem era primeiro Ajudante de Campo, e com o Ministro influente Costa Cabral faziam que a muita gente, que corre atrás dos Ministros para fazer lembrada, lhe parecesse que do Terreiro do Paço a Benfica era uma pequena distância.”

1. Que relações estão presentes nos diferentes excertos? Comenta com recurso ao texto.
2. Se exercesses política, com que elite das representadas nos excertos te reconhecerias mais? Justifica a tua opção.

## Anexo III – Ficha de Trabalho 2 (FT2) “Os partidos e o poder”

### Parte I – Responde às seguintes perguntas.

1. O que é um partido?
2. Na tua opinião, os partidos são necessários para a existência do poder político?
3. Como se organiza um partido? Aponta três características.
4. Consideras ter existido partidos ou organizações partidárias durante a Monarquia Constitucional (1820-1910)? Se sim, quais?

### Parte II – Atenta na Tabela 1.

**Tabela 1 – A evolução das famílias políticas na primeira metade do século XIX em Portugal.**

Os nomes a verde representam as auto-designações da mesma facção, e a vermelho os insultos porque eram conhecidos.

Período histórico e momento político	Facção liberal			Facção absolutista
1820-1824: Revolução Liberal e Vilafrancada	<i>Liberais</i> (“ <i>patriotas</i> ”, “ <i>constitucionais</i> ”, “ <i>Pedreiro-livres</i> ”, “ <i>empenados</i> ”, “ <i>republicanos</i> ”, “ <i>jacobinos</i> ”)			<i>Absolutistas</i> (“ <i>Corcundas</i> ”, “ <i>servis</i> ”, “ <i>toupeiras</i> ”)
1824-1826: Definição de grupos políticos.	<i>Liberais moderados</i>			<i>Absolutistas</i> (“ <i>Rainhistas</i> ”, “ <i>infantistas</i> ”)
1826: Implantação da Carta Constitucional.	<i>Cartistas</i> (“ <i>Brasileiro</i> ”)			<i>Apostólicos</i>
1828: Regresso de D. Miguel.	<i>Liberais</i> (“ <i>Malhados</i> ”)			<i>Miguelistas</i> (“ <i>Partido da Real Empigem</i> ”)
1834: Restauração do liberalismo.	<i>Palmelistas</i> (“ <i>Partido dos Duques</i> ”, “ <i>amigos de D. Pedro</i> ”); <i>Saldanhistas</i>			<i>Realistas-miguelistas-legitimistas</i> .
1838: Constituição de 1838.	<i>Setembristas</i> (“ <i>Patriotas</i> ”, “ <i>exaltados</i> ”, “ <i>verdadeiros cartistas</i> ”, “ <i>oposição constitucional</i> ”)	<i>Ordeiros</i> (“ <i>Doutrinários</i> ”, “ <i>defensores da revolução</i> ”, “ <i>candidatos constitucionais</i> ”)	<i>Cartistas</i> (“ <i>Chamorros</i> ”, “ <i>devoristas</i> ”, “ <i>ministeriais</i> ”, “ <i>amigos da ordem e da liberdade legal</i> ”)	<i>Realistas-miguelistas-legitimistas</i> .
1851: Regeneração	<i>Partido Regenerador</i>		<i>Partido Histórico</i>	<i>Realistas-miguelistas-legitimistas</i>

Fonte: José Mattoso, História de Portugal, “O Liberalismo” (p. 198 a 203).

5. Porque haviam diferenças entre a nomenclatura destes grupos políticos?
6. Concordas com a aplicação do termo “Guerra de todos contra todos” para nomear o período entre 1834 a 1851? Justifica.
7. Se fosses um deputado em exercício de funções entre 1820 e 1851, que facção escolherias? Relata-nos como seria o teu quotidiano.



## Anexo IV – Ficha de Trabalho 3 (FT3) “Levantamentos populares”

**Parte I** – Responde às seguintes questões.

1. O que é uma revolta?
2. Quais são as razões que podem levar a uma revolta? Justifica as tuas opções.
3. Apresenta quatro sinónimos para definir “revolta”.
4. Consideras que aconteceram revoltas no período da Monarquia Constitucional (1834-1910)? Se sim, com que frequência?

**Parte II** – Lê atentamente os excertos que se seguem e responde às questões.

**Excerto A** – Resposta de Costa Cabral a um deputado.

*“Que motivo pode o ilustre Deputado dar para não querer suspensa a liberdade de imprensa senão no país que se acha revolucionado?... Ignora porventura S. S.<sup>a</sup> que é perigoso o uso, que nestas épocas se faz, da imprensa, e que pelas notícias, e pelos conselhos falsos, que se espalham, em uma palavra por esses artigos insidiosos que podem aparecer, se aumentem as consequências que nós temos obrigação de evitar?... O ilustre Deputado quer uma imprensa local?... O ilustre Deputado ignora porventura, que as cousas, que são inseridas nos periódicos podem ter muita influência nos ânimos dos revolucionários?”*

Costa Cabral, Discurso na sessão da Câmara de Deputados de 20 de Abril de 1846, in “Diário da Câmara dos Deputados”.

**Excerto B** – O motim da Maria da Fonte.

*“Na terça-feira 14 do corrente, pelas 3 horas da tarde, se começaram a ouvir nesta vila os sinos das freguesias próximas a ela (na estrada de Braga) todos a tocar a rebate; ignorava-se o que fosse; aprontou-se tudo que era empregado e polícia, e armados marcharam seriam 5 horas da tarde, e próximo à vila encontraram um tumulto de povo, que seriam (segundo dizem) 600 e tantas pessoas, ou mais, sendo homens, mulheres e rapazes, tudo armado com armas, fouches, etc.; atacaram a polícia, que teve de se escapar dentro da vila, e o povo amotinado se aproximou à ponte e aí sustentou um pequeno fogo a peito descoberto, e a polícia dentro de muros e quintais; o povo retirou quando melhor lhe pareceu, para os próximos montes: este tumulto dava vivas à Rainha e à Carta, e morras ao Costa Cabral (...); foram a casa dos regedores, rasgando-lhes os papéis das décimas, e exigindo-lhes as armas da polícia. As autoridades mandaram a Braga buscar tropa para conter o povo, e apenas vieram uns 30 soldados de infantaria n.º 8, na madrugada de 15, e as autoridades trataram de armar tudo que eram empregados (...), para juntos com a tropa atacarem os amotinados de 11 ou 12 freguesias: apenas este povo o sabe, repete pelas 8 horas do dia 15 o toque de sinos a rebate, arma-se tudo, e corre a revoltar outras freguesias, o que imediatamente conseguiram, e então reunidos se dividiram em 3 grandes porções sobre a vila, e esperando a tropa em diferentes pontos. As autoridades mandaram uma força à ponte de S. Lourenço (...) composta de polícia, tropa e alguns empregados da administração, os quais foram agarrados pelo povo debaixo de fogo, ficando alguns soldados e polícias feridos, e desarmando os*

*prisioneiros os mandaram embora (cabendo a maior parte desta acção às mulheres). Esta notícia trazido à vila, a pôs em alarme, e então tudo fugiu que estava em armas, conservando-se apenas o oficial do 8 de infantaria à porta da cadeia com o resto do destacamento, até que marchou sobre o monte de S. Pedro (...), a reforçar a polícia, que naqueles sítios estava, e aí encontrou uma porção de povo, que engajando-se com a polícia e tropa em fogo, os fizeram retirar precipitadamente, fazendo-lhes alguns prisioneiros de polícia e soldados”.*

Notícias do Minho, in “ A Coalisão”, Porto, 21 de Abril de 1846.

1. Identifica quem fez parte da massa dos amotinados.
2. Quem era o alvo de fúria dos revoltosos?
3. “A Maria da Fonte consistiu numa revolta camponesa”. Concordas com esta afirmação? Justifica com recurso ao texto.

**Parte 3** – Lê com atenção o **Documento 1**. Depois, responde às questões.

1. A quem foi dirigida a Proclamação?
2. Identifica três argumentos com que D. Maria II requereu o apoio dos habitantes do Minho.
3. Qual é a razão para a publicação de um documento destes? Justifica a tua tese.

# PROCLAMAÇÃO.

3

## HABITANTES DA PROVINCIA DO MINHO.

**T**odo o sangue que correio nas ruas de Braga, todo elle péza sobre um Estrangeiro sem credito, um homem sem Patria, e quatro mãos portuguezes que á força d' embustes sacrificarão vidas sem conto, interesses estranhos aos illudidos e meramente proveitosos para os illusores. Sem vergonha, sem morale sem virtudes, nem o desamparo das viúvas, nem as lagrimas dos Orfaões os tem feito desistir de seus tão impoliticos como depravados intentos, e a sua trombeta de morte inda hoje chama para o patibulo vidas alias dignas de bem melhor sorte.

Habitantes da Provincia do Minho. A derogação do seistema tributario e das Leis denominadas de saude, são concessões feitas que vos serão garantidas — Sua Magestade positivamente o affiança na sua Proclamação de 6 de Outubro ultimo. A Europa inteira outro Governo não reconhece que não seja o da Carta, e da RAINHA — nenhum outro vos convem, nem outro podereis ter: convencei-vos pois d' esta verdade, e reconhecendo um inimigo em cada um d' esses embusteiros que vos fallão outra lingoagem, e vos pregão outras doutrinas, fugi das Serpentes que vos devorão — o seu alito é tão pestifero que mata, — correi para mim que vos abro os braços d' amizade, e juntos comigo em volta do Throno e da Carta partilhai comigo e meus soldados a gloria de fazermos da familia Portugueza, uma só familia, e toda ella de irmãos.

Habitantes da Provincia do Minho. S' escutando minha voz tranqúilos aguardardes em vossos lares as forças do meu commando, encontrareis um amigo em cada um de meus soldados — se os esperardes com armas, a asolação e a morte apresentarão aos vindouros vestigios seguros da minha passagem pelas vossas terras.

Habitantes da Provincia do Minho. A Vossa RAINHA não só perdoa aos illudidos, mas até deseja ser clemente para com os criminosos, habilitai-a para que possa se-lo convosco — abandonai para sempre as bandeiras do crime, e dizei todos comigo.

VIVA A CARTA CONSTITUCIONAL.

VIVA A RAINHA A SENHORA D. MARIA 2.<sup>a</sup>

VIVA SUA Magestade EL-REI O SENHOR D. FERNANDO

VIVÃO OS LEAS E VERDADEIROS PORTUGUEZES.

VIVA A BRIOZA DIVIZÃO TRANS-MONTANA.

Quartel General em Braga 26 de Dezembro de 1846.

*Barão do Casal,*

M.<sup>te</sup> de C. Com.<sup>te</sup> da Divisão Fiel d' Op.<sup>ta</sup> do Norte. ]

## **Anexo V – Fichas de Apoio ao Debate**

## Ficha de apoio ao Debate Parlamentar da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa

Posição: **GOVERNO**

Assunto: **EDUCAÇÃO e SAÚDE**

Fontes a utilizar	Palavras-chave
<p>Tenho começado a cumprir as minhas obrigações de Cronista-mor do Reino. Mais de quinhentas pessoas de todas as classes estão matriculadas e seguem o meu curso de História. Devo crer que o aplauso e concorrência pública testemunhem de que o faço com algum proveito. Nenhuma remuneração, nem a mais leve recebo; e nem sequer foi ainda declarada a categoria ou graduação honorífica deste meu lugar, que já que não tem proveito, parece que devia merecer alguma honra ao Governo de Sua Majestade. Se me engano, e não mereço com efeito essa nem outra alguma consideração, rogo muito incessantemente a V. Ex que pelo menos, se digne declarar-mo positivamente para que eu não viva no engano de falsas esperanças, que é melhor não conceber do que ver iludidas como já estou em posso de me suceder.</p> <p style="text-align: right;"><i>Carta de Almeida Garrett ao Ministro dos Negócios do Reino. Lisboa, 13 de Maio de 1840.</i></p>	<p>Remuneração</p> <p>Universidade</p>
<p>Mas não nos ficou também qualquer dúvida sobre a diminuta dimensão dos grupos sociais que foram sensibilizados para a Economia Política; sobre a resistência com que esta deparou e o lugar secundário que acabou por ocupar nos curricula superiores e nos trabalhos dos universitários e eruditos portugueses; sobre o fracasso das escolas burguesas constituídas para o seu ensino.</p> <p style="text-align: right;"><i>Augusto Santos Silva, A burguesia comercial portuguesa (...), p. 380.</i></p>	
<p>Finalmente, a reforma de Costa Cabral consagrou, por decreto de 20 de Setembro de 1844, o ensino obrigatório entre os 7 e os 15 anos de idade para os filhos dos moradores em terras que tivessem escola primária ou que vivessem a uma légua em redor delas, prevendo nos casos de incumprimento, sucessivamente, o aviso, a intimação, a repreensão pelo administrador do concelho, e, enfim, a multa de 500 a 1000 réis.</p> <p style="text-align: right;"><i>Cit. em Oliveira Marques, História de Portugal, p. 376.</i></p>	
<p>A partir do ano letivo de 1842/1843, assistiu-se a um aumento no número de alunos inscritos, mercê do impacto do restabelecimento de relações do País com a Santa Sé (criando novas perspectivas para a carreira eclesiástica, a que era necessária a formação secundária) e de um maior rigor nos exames à Universidade (desviando alunos do ensino secundário particular – menos rigoroso – em benefício da rede pública), sinal de que o ensino clássico começava a perder terreno em relação às novas matérias. A baixa frequência ao ensino secundário (...) era apenas uma parte do problema com que se debatia o sector. Acrescentava-se-lhe a inexistência de cadeiras científicas (previstas em 1836 mas ainda não materializadas por falta de professores habilitados), o impasse da rede de cadeiras públicas e a indefinição do ensino liceal.</p> <p style="text-align: right;"><i>Cit. em Oliveira Marques, História de Portugal, p. 386.</i></p>	
<p>O Código Administrativo de 1842 (...) estabeleceu disposições de higiene municipal importantes e criou as designações de provedor, vice-provedor e comissário de saúde pública. Não teve boa aceitação. (..) Pela Carta de Lei de 10 de Fevereiro de 1844 (reforma de Costa Cabral), são criadas as <i>Estações de Saúde</i> nos portos do litoral, definidas a hierarquia e atribuições, bem como o regime de quarentena. A ideia de quarentenas (demora a que eram submetidas as pessoas, mercadorias e bagagens, provindas de país atacado de moléstias contagiosas ou suspeitas, nos navios ou em terra nos lazaretos, antes de comunicarem com a população do país ou do porto onde querem entrar), vinha da Idade Média.</p> <p style="text-align: right;"><i>Gonçalves Ferreira, História da saúde e dos Serviços de Saúde em Portugal, p. 243 e 251.</i></p>	

## Ficha de apoio ao Debate Parlamentar da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa

Posição: **GOVERNO**

Assunto: **ECONOMIA E FINANÇAS PÚBLICAS**

Fontes a utilizar	Palavras-chave
<p>É certo que a primeira exposição industrial portuguesa se realizou em 1838; mas era em grande parte organizada pela Sociedade Promotora da Indústria Nacional, criada também anteriormente, em 1822, e que, após vicissitudes devidas à situação política do País, retomara a sua actividade em 1834. De resto, as medidas proteccionistas decretadas por Passos Manuel em Janeiro de 1837 ajudaram mais a manter as formas tradicionais do artesanato e da manufactura do que encorajaram a adopção de novos processos mecânicos de produção. Os contemporâneos notaram este aspecto retrógrado do setembrismo: “Dizer que os direitos alfandegários tendem a proteger a indústria é quase o mesmo que dizer que os venenos tendem a prolongar a vida” — escrevia, em 1838, Oliveira Marreca, um dos animadores da Sociedade Promotora da Indústria. Na realidade, não se encontra durante o setembrismo, que era a época da mecanização da indústria, qualquer inovação industrial digna de nota. Nenhum novo ramo de produção foi introduzido, nem foi criada alguma grande empresa.</p> <p><i>Vitor de Sá (historiador), A crise do Liberalismo (...), p. 156.</i></p>	Indústria  Progresso
<p>Sensível aos protestos da lavoura, particularmente às posições defendidas pela assembleia de representantes dos viticultores durienses, que ele próprio convocara em 1842 para propor ao governo as medidas mais adequadas para debelar a grave crise de sobreprodução que afectava a lavoura e o comércio durienses, Costa Cabral só acedeu à parte da proposta respeitante aos cortes na novidade e mesmo assim com uma contrapartida — dotando a Companhia de meios económicos (um subsídio anual de 150 contos) para poder intervir junto da lavoura comprando-lhe vinhos a preços tabelados. Estes «favores» concedidos pela lei de 1843 à viticultura duriense, que tão atacados irão ser pela ACP, foram, todavia, insuficientes e de curta duração. Em 1849, Costa Cabral encarregou uma «comissão especial» de examinar as causas da «actual miséria dos países vinhateiros», que, depois de ouvir a Associação de Lavradores do Douro, a ACP e a Companhia, propôs a alteração da demarcação no sentido da sua redução e a modificação da regulamentação existente. Finalmente, em 1852, depois de todas as vicissitudes, e quando a região e o país começavam a sofrer os efeitos do oídio, Fontes extingue definitiva- mente a Companhia.</p> <p><i>Conceição Martins, A intervenção política dos vinhateiros no século XIX, p. 428.</i></p>	
<p>Com a subida ao poder de Costa Cabral, empreendeu-se uma série de reformas que visavam a modernização do Estado. No sector das finanças, relevem-se o estabelecimento de cofres centrais em cada distrito e de um recebedor ou cobrador de impostos em cada concelho (1842), a nova tentativa para converter a dívida no tipo amortizável com redução de juro (1844), a carta de lei de 23 de Abril de 1845, que ampliou por mais um ano o prazo para a conversão dos padrões de juro real, a criação do Banco de Portugal, como banco emissor (1846). (...) A Companhia Confiança Nacional, surgida em 1844, tendo à sua frente membros destacados da administração do Banco de Lisboa e da Associação Comercial de Lisboa, constituiu-se para emprestar ao Governo 4 mil contos ao juro de 5%, recebendo como contrapartida a concessão, em regime de monopólio, da exploração do tabaco e do sabão, por doze anos.</p> <p><i>Oliveira Marques, História de Portugal, vol IX, p. 157.</i></p>	
<p>“(…) apoiar o presente Governo (Passos Manuel) derivam de ele [Conde de Saint Priest, embaixador francês em Portugal] considerar possível, influenciado o marquês de Loulé e o marquês da Fronteira no sentido de aderirem ao actual Partido (setembrista), conquistar voz activa na condução dos negócios públicos e também obter uma ascendência. Sendo este partido essencialmente antibritânico, ele pensa poder utilizá-lo em vantagem da França sob a influência da aristocracia do seu próprio pequeno partido, a que falta vocação para os negócios, mas do qual rodearia a rainha”.</p> <p><i>Carta secreta, 8 de Outubro de 1836, do embaixador britânico em Portugal Howard de Walden a Lord Palmerston.</i></p>	

## Ficha de apoio ao Debate Parlamentar da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa

Posição: **GOVERNO**

Assunto: **ADMINISTRAÇÃO e POLÍTICA**

Fontes a utilizar*	Palavras- chave
<p>A partir de 1844, Costa Cabral nomeou uma Comissão (...) com a finalidade de estudar os problemas dos rios e dos portos, tendo para o efeito solicitado informações detalhadas aos governadores civis do Reino acerca das dificuldades, dos obstáculos e dos abusos que se colocavam à navegação. Assim, sobretudo a partir da década de 1840 e com maior incremento nas décadas seguintes, realizaram-se obras de reparação nos principais cursos de água, de Norte a Sul do País, nomeadamente nos rios Tejo, Douro, Mondego, Guadiana, de acordo com as características dos leitos e as necessidades do respectivo aproveitamento.</p> <p style="text-align: right;"><i>Oliveira Marques, História de Portugal, vol. IX, p. 143.</i></p>	<p>Amigos de D. Pedro</p> <p>Carta Constitucional</p> <p>Ditadura de Passos Manuel</p>
<p>“(...) bem sei eu que essa proposta [a constituição de Setembro] foi obra de certos indivíduos, que para subirem ao Poder careciam de degraus fazendo milhares de desgraçados (...). Sede francos, não venhais com a capa da impostura encobrir vossos fins. (...) Em 1836 (...) era necessário ganhar novas graças, era portanto indispensável fazer uma Revolução, muito embora a Nação tivesse mandando os seus Representantes para fazer uma Constituição (...). O que eu observo é que os Srs. Deputados a quem me refiro prestam juramento da Carta para prestarem outro ao Usurpador a fim de se conservar nos seus lugares”.</p> <p style="text-align: right;"><i>Costa Cabral, Discurso na Câmara dos Deputados a 10 de Agosto de 1842.</i></p>	
<p>Enquanto esteve no governo, Costa Cabral foi dando execução ao que era um típico programa ‘doutrinário’: centralizou o poder, publicou um código administrativo e um código judicial, restabeleceu as relações com Roma, ocupou-se da instrução pública, converteu a dívida externa, consolidou a dívida interna e concebeu um vasto plano de obras públicas. Depois de ordem pública e estabilidade política, o dinheiro era a sua primeiríssima necessidade. Decretou reformas fiscais e pediu-o emprestado às companhias a quem concedeu a construção de estradas.</p> <p style="text-align: right;"><i>M. Fátima Bonifácio, Apologia da História Política, p. 172.</i></p>	
<p>Na nova organização do território foi suprimida a freguesia como unidade administrativa, mantendo-se tão-somente o distrito e o concelho. Voltou a designação de governador civil. Como corpos administrativos subsistiram apenas a Junta Geral de Distrito e a Câmara Municipal, passando a Junta de Paróquia, tal como a paróquia em si, a respeitar apenas aos foros religioso e eclesiástico, e o regedor a ser unicamente um delegado do administrador do concelho. Os magistrados saíam de nomeação régia, sendo-lhes cometidos amplos poderes de intervenção na vida regional e local. O governador civil emergia como a chave de toda a administração, podendo comparar-se ao corregedor do Antigo Regime e ao prefeito da legislação de Mouzinho da Silveira. Pôs-se termo à autonomia municipal decretada em 1835-1836, já que todas as deliberações e orçamentos camarários careciam de aprovação superior. Para mais, em cada município passou a existir um conselho municipal, composto pelos grandes contribuintes locais, a quem cabia discutir e resolver, em conjunto com a câmara, assuntos de natureza financeira.</p> <p style="text-align: right;"><i>Oliveira Marques, História de Portugal, vol. IX, p. 225.</i></p>	<p><b>*Nota:</b> Consulta a <i>Carta Constitucional</i> afixada no quadro.</p>

## Ficha de apoio ao Debate Parlamentar da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa

Posição: **OPOSIÇÃO**

Assunto: **EDUCAÇÃO e SAÚDE**

Fontes a utilizar	Palavras-chave
<p>Problemas de insalubridade ficavam também a dever-se à existência de fábricas que poluíam o ar. O Conselho de Saúde, organismo consultivo que começou a funcionar em 1836, propôs a instalação de estabelecimentos fabris fora das localidades e sujeitos à vigilância das autoridades administrativas, uma vez que os mesmos eram incómodos, insalubres, nocivos e perigosos para as populações. O mesmo órgão referiu a falta de legislação que regulasse tais assuntos (...) Os matadouros, os tripeiros e as fressureiras constituíam outros focos de insalubridade. (...) De notar que, em 1837, o Conselho de Saúde, ao ser consultado sobre a pretensão da edilidade lisboeta de abrir dois matadouros (...) formulou um parecer negativo, tendo em conta a necessidade de afastar tais atividades do centro das cidades.</p> <p style="text-align: right;"><i>Oliveira Marques, História de Portugal, vol. IX, p. 527-528.</i></p>	<p>Saúde Pública</p> <p>Instrução Pública</p> <p>Mouzinho da Silveira</p>
<p>A criação de asilos de infância desvalida foi uma das mais importantes novidades dos governos liberais em matéria de assistência, pois, não se limitando ao amparo de órfãos ou crianças abandonadas, procurou socorrer pobres com família. A referida associação inaugurou o seu primeiro estabelecimento em Lisboa a 8 de Maio de 1834. (...) Pela segunda metade do século espalhavam-se por todo o país. O asilo proporcionava às crianças pobres de ambos os sexos (...) agasalho, educação moral e cívica e instrução elementar.</p> <p style="text-align: right;"><i>José Mattoso, História de Portugal, vol. 8, p. 507.</i></p>	
<p>A reestruturação global da instrução superior, concretizada nos anos de 1836 e 1837, veio finalmente realizar, em grande parte, as sucessivas propostas, ao integrar a cadeira em diversos curricula. Contrariando declaradas relutâncias do respectivo corpo docente, a Economia Política passou a ser estudada na recém-criada Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. E, com a fundação da Escola Politécnica, em Janeiro de 1837, entrou nos planos de estudos de Lisboa.</p> <p style="text-align: right;"><i>Augusto Santos Silva, A burguesia comercial portuguesa (...), p. 366.</i></p>	
<p>Que era o Colégio dos Nobres? Um liceu de instrução secundária mais ou menos bem organizado, e com o adorno de quatro disciplinas de luxo, a Música, a Esgrima, a Dança e a Equitação. Que é a Escola Politécnica? Um instituto de ciências físicas e aplicadas, destinado não só aos preparatórios dos engenheiros militares, engenheiros civis, oficiais e construtores de marinha, oficiais de artilharia e estado-maior, mas também a ministrar os conhecimentos auxiliares e indispensáveis ao estudo da Medicina, da Farmácia, do Comércio, e, o que mais importante é, da Agricultura e da Indústria.</p> <p style="text-align: right;"><i>Parecer da Comissão de Instrução Pública (17 de Setembro de 1840) sobre o Projecto de Lei n.º 58 (6 de Agosto de 1840), que visava reinstaurar o Colégio dos Nobres.</i></p>	
<p>O Cabralismo reintroduziu uma larga margem de arbitrariedade no controlo e punição de comportamentos 'desviantes' por parte dos professores, ao estabelecer por decreto de 1 de Agosto de 1844 a possibilidade de exoneração de docentes 'quando o bem do Serviço Público assim o exigir'. Com isso extinguiu o júri especial para delitos do magistério, estabelecido pela reforma de 1836. Paralelamente, reforçou a governamentalização do aparelho educativo, incrementando o papel dos agentes periféricos do novo Conselho Superior de Instrução Pública como elementos de controlo ideológico sobre o professorado. Em 1845, o regulamento dos concursos para provisão de mestres acolheu mesmo as informações secretas sobre o comportamento político dos candidatos como elemento-chave de selecção.</p> <p style="text-align: right;"><i>Cit. em Oliveira Marques, História de Portugal, vol. IX, p. 355.</i></p>	



## Ficha de apoio ao Debate Parlamentar da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa

Posição: **OPOSIÇÃO**

Assunto: **ECONOMIA e FINANÇAS PÚBLICAS**

Fontes a utilizar	Palavras-chave
<p>Em 1835, era criada a Comissão dos Melhoramentos de Comunicação Interior, com carácter consultivo, encarregada de elaborar um plano geral de estradas, pontes, encanamentos, canais e portos, em conformidade com os meios nacionais disponíveis, de propor o método de um provisional e imediato melhoramento dessas infraestruturas e dar parecer sobre as propostas apresentadas, de propor as dimensões das três classes de estradas a construir, já definidas, e de estudar o meio mais económico de proceder à construção da estrada Lisboa-Sintra, a servir de modelo e base às demais. Neste último caso, a Comissão discordada e indicava a estrada Lisboa-Porto em sua substituição, propondo o método de Mac-Adam para a construção.</p> <p><i>Oliveira Marques, História de Portugal, vol. IX, p. 140</i></p>	<p>Tesouro Público</p> <p>Diminuição da carga tributária</p>
<p>De facto, apesar de o decreto de 30 de Maio de 1834 pretender salvaguardar o vinho do Porto da concorrência dos outros vinhos portugueses mediante a fixação de taxas alfandegárias consideravelmente mais elevadas para as exportações pelo Douro (12\$000/pipa no Porto e 1% <i>ad valorem</i> nos outros portos), diferença esta provavelmente considerada suficiente para o proteger, na prática tal não se verificou, pois possibilitou a exportação em larga escala de «falso» vinho do Porto, ou de vinho do Porto muito adulterado, em detrimento do genuíno. Segundo os críticos, as especulações com vinhos passaram a ser feitas de modo perfeitamente arbitrário e sem qualquer controle por qualquer um, o que deu azo a abusos desmedidos e prejudicou o crédito externo dos vinhos que se supunha originários do Alto Douro, por serem exportados pela barra do Porto.</p> <p><i>Conceição Martins, A intervenção política dos vinhateiros no século XIX, p. 426.</i></p>	<p>Alfândegas</p> <p>Comércio</p>
<p>É necessário que os produtos da indústria ultramarina não continuem a pagar nas alfândegas do Reino os altos direitos que presentemente pagam, é preciso que um navio português de duzentas toneladas que sai do Tejo, não seja obrigado a pagar 115\$000 réis, enquanto o navio estrangeiro de igual lote paga somente 50\$000 réis. Mas todas estas essenciais providências serão ineficazes se elas não forem acompanhadas por uma leia capital, base da civilização e da prosperidade dos povos africanos; esta lei é a da abolição do comércio da escravatura. (...) Ultimamente este tráfico tem aumentado de um modo espantoso, se bem ele tem sido proibido pelo Governo, mas a cobiça do lucro dos traficantes, e a conivência das autoridades têm desprezado todas as ordens.</p> <p><i>Extracto do relatório do Secretário de Estado dos Negócios da Marinha e do Ultramar, Sá da Bandeira, datado de 19 de Fevereiro de 1836.</i></p>	
<p>A abolição das corporações (decreto de Maio de 1834) já removera um importante obstáculo, que tanto embaraçara os 'vintistas', deixando assim campo aberto a uma burguesia fabril de vistas mais amplas e coerente com os próprios princípios do Liberalismo económico. Por incompatível com os princípios da Carta Constitucional desaparecera a estrutura corporativa: grêmios de ofícios, casas dos Vinte e Quatro, Juizes do povo, procuradores dos mesteres.</p> <p><i>Oliveira Marques, História de Portugal, vol. IX, p. 116.</i></p>	
<p>A fundação do Banco de Portugal esteve estreitamente ligada à crise de 1846-1847. Esta teve a ver com a situação política, mas também com a fragilidade do próprio sistema financeiro existente. (...) A partir de então [1844], o Banco de Lisboa, pilar do sistema financeiro, suspendeu pagamentos e conseguiu do governo uma moratória para as suas notas. O Estado, por arrastamento, deixou também de poder satisfazer os seus compromissos. Por sua vez, a Companhia Confiança Nacional entrou em processo idêntico (...). Tratando-se de duas das maiores empresas portuguesas e, dada a promiscuidade existente entre os seus interesses e a administração pública, os efeitos da crise não podiam ser piores.</p> <p><i>Oliveira Marques, História de Portugal, vol. IX, p. 157.</i></p>	

# Ficha de apoio ao Debate Parlamentar da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa

Posição: **OPOSIÇÃO**

Assunto: **ADMINISTRAÇÃO e POLÍTICA**

Fontes a utilizar*	Palavras-chave
<p>Quanto aos estadistas portugueses, mostram-se, em geral, pouco sensíveis aos aspectos éticos da questão: todos pagavam um tributo verbal às ideias dominantes na Europa ilustrada, adjectivando o tráfico de “nefando” e “odioso”, sem se sentirem moralmente empenhados em lutar contra ele. Muitos desses estadistas - como os duques de Saldanha e da Terceira, para citar os mais importantes - tinham aliás feito parte da sua carreira no Brasil, sociedade escravocrata, não sendo de estranhar se partilhassem dos seus sentimentos. (...) Um texto do conde de Vila Real ilustra bem este ponto (...) em que o ministro, respondendo a Howard, recusa proibir a transferência de escravos de colónia para colónia, e em particular para as ilhas atlânticas, alegando que tal representaria uma ofensa ao direito de propriedade (nesta caso, a propriedade sobre os escravos) garantido na Carta Constitucional.</p> <p style="text-align: right;"><i>Valentim Alexandre (historiador), Portugal e a abolição de escravos (1834-1851) p. 301.</i></p>	<p>Tributo</p> <p>Colónia</p>
<p>Todo o povo correu às armas, Real Senhora, para sacudir o jugo de ferro; mas não o julga sacudido enquanto não vir a forma de governo reduzida ao estado antigo com algumas alterações no que se julgue necessário. Todo o povo consente na carta constitucional, mas de maneira que o não faça escravo, porque todo é criado por Deus, como Vossa Real Majestade e empregados, que o governam. A carta Constitucional deve ser feita para o povo e para quem o governa. O povo não pode com semelhante carga, está pobre de todo; e por isso apenas poderá pagar os poucos tributos, que pagava no tempo de D. João VI, e esses mesmos sabe Deus com que custo.</p> <p style="text-align: right;"><i>Carta do Padre Casimiro Vieira a D. Maria II.</i></p>	
<p>Estou em oposição à política do Sr. Costa Cabral, mas não devo ocultar que S. Ex.<sup>a</sup> mesmo, no Campo de Ourique, concorreu, com todos os mais chefes do Partido de Setembro, para essa Política generosa, e benévola, que unanimemente se adoptou, sem se ouvir uma só voz em contrário. (...) Os homens de Belém em 1836 queriam que a Carta fosse reformada por uma Assembleia Constituinte e pela Câmara dos Pares. Por que motivo o Partido Cartista quis mais em 1842 do que em 1836? A Carta e 1826 não mudou — mudaram eles. Ou em 1836 mentiram à Carta, quando a queriam reformada, ou em 1842 mentiram ao País, quando a proclamaram Constituição perfeita.</p> <p style="text-align: right;"><i>Passos Manuel, sessão de 18 de Outubro de 1844.</i></p>	
<p>São sobejamente conhecidos os atropelos à lei cometidos aquando da realização de eleições legislativas, tendo ficado particularmente célebres os actos eleitorais de 1842 e 1845. Com efeito, o consulado de Costa Cabral apoiou-se no controlo apertado das eleições, o qual só era possível através das instâncias administrativas. Antes dos actos eleitorais o governo substituiu os funcionários que considerava pouco fiéis e chegava a proceder à dissolução de corpos municipais que sabia não poder controlar inteiramente. Os processos eleitorais eram viciados de várias formas: começava-se pela falsificação dos recenseamentos, para se terminar na distribuição de listas carimbadas, na violência, na coacção por parte das autoridades públicas, praticando-se mesmo prisões ilegais e impedindo-se cidadãos de exercerem o seu direito de voto. (...) Câmaras houve que estabeleceram círculos eleitorais extravagantes, que obrigavam os eleitores a longas caminhadas para poderem votar, visando-se assim desmobilizar os oposicionistas ao governo e conseguir a sua abstenção. (...) Governadores civis e administradores de concelho, não só colaboravam activamente na fraude eleitoral, como eram eles próprios candidatos a deputados, daí que os parlamentos cabralistas fossem fiéis seguidores da política governamental. (...) A máquina administrativa foi paulatinamente moldada aos interesses governamentais e a centralização operada pelo código de 1842 serviu exactamente para reforçar os mecanismos de subordinação do poder local ao poder central.</p> <p style="text-align: right;"><i>António Pedro Manique (historiador), Mouzinho da Silveira, p. 200.</i></p>	<p><b>*Nota:</b> Consulta a <i>Carta Constitucional</i> afixada no quadro.</p>

## Ficha de apoio ao Debate Parlamentar da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa

### Posição: Moderador

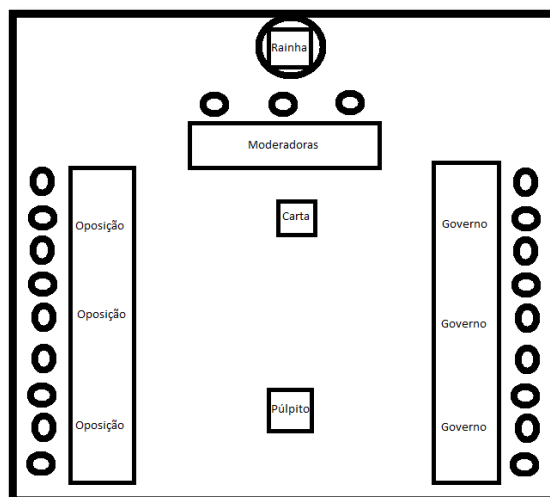
Os Moderadores são necessários à regra do debate. Eles decidem a ordem de trabalhos, registam as intervenções da discussão e assumem uma postura neutral. Para decidir a ordem que o debate vai ter, devem completar a Tabela 1 e assinalarem, ao longo do debate, as perguntas que são executadas ao Governo. Na Tabela 2 assinalam as suas próprias observações, enquanto verificam se as perguntas a que os deputados e ministros são sujeitos são, de facto, respondidas. Na Tabela 3 devem registar o tempo, **alertando os deputados que estão a orar se estes ultrapassarem sessenta segundos de fala, devendo cortar a palavra se ultrapassarem noventa segundos.**

**Tabela 1** - Ordem de trabalhos\*:

	Temas
<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	

\*A escolher entre: **EDUCAÇÃO E SAÚDE; ADMINISTRAÇÃO E POLÍTICA; ECONOMIA E FINANÇAS PÚBLICAS.**

### Disposição da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa:



**Tabela 3** – Ordem das Intervenções

Intervenção	Assunto*	Observações
<i>Abertura da sessão: Eu, D. Maria, a segunda de meu nome, Majestade Fidelíssima, pela Graça de Deus, Rainha de Portugal e Algarves, d'Aquém e d'Além-Mar em África, Senhora da Guiné e da Conquista, Navegação e Comércio da Etiópia, Arábia, Pérsia e Índia, etc., declaro solenemente, perante Deus e a Nação, aberta a presente sessão da Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa.</i>		
Moção Inicial dos Moderadores	Texto a ler pelo porta-voz: “Em virtude da Carta Constitucional está constituída a Junta Preparatória da Câmara dos Senhores Deputados, para proceder à verificação dos poderes que a nação portuguesa conceder aos seus representantes”.	
Moção Inicial Governo		
Moção Inicial Oposição		
Moção Final Oposição		
Moção Final Governo		
Moção Final dos Moderadores**		

\*Nesta coluna deve ser assinalado o cumprimento da pergunta a que foi sujeito com um “SIM”, ou com um “NÃO” se o grupo Moderador considerar não ter sido cumprido.

\*\* Aqui devem assinalar que campo infringiu mais vezes o tempo de intervenção, bem como o que fugiu mais vezes à temática em questão.

**Tabela 2** - Registo da Intervenção

Momento		Tempo	Membro da Câmara
Moções iniciais	Moção Moderadores	1m	
	Moção Governo	2m	
	Moção Oposição	2m	
	D1- pergunta	1m	
	G1- resposta	1m	
	D2- pergunta	1m	
	G2- resposta	1m	
	D3- pergunta	1m	
	G3- resposta	1m	
<i>Poder de intervenção</i>	<i>Moderadoras</i>	<i>1m</i>	
<i>Direito de resposta</i>	<i>Porta-voz grupo</i>	<i>1m</i>	
	D4- pergunta	1m	
	G4- resposta	1m	
	D5- pergunta	1m	
	G5- resposta	1m	
	D6- pergunta	1m	
	G6- resposta	1m	
<i>Poder de intervenção</i>	<i>Moderadoras</i>	<i>1m</i>	
<i>Direito de resposta</i>	<i>Porta-voz grupo</i>	<i>1m</i>	
	D7- pergunta	1m	
	G7- resposta	1m	
	D8- pergunta	1m	
	G8- resposta	1m	
	D9- pergunta	1m	
	G9- resposta	1m	
<i>Poder de intervenção</i>	<i>Moderadoras</i>	<i>1m</i>	
<i>Direito de resposta</i>	<i>Porta-voz grupo</i>	<i>1m</i>	
Moderadoras anunciam a viragem do debate			
	G1- exposição	1m	
	D1- resposta	1m	
	G2- exposição	1m	
	D2- resposta	1m	
	G3- exposição	1m	
	D3- resposta	1m	
<i>Poder de intervenção</i>	<i>Moderadoras</i>	<i>1m</i>	
<i>Direito de resposta</i>	<i>Porta-voz grupo</i>	<i>1m</i>	
	G4- exposição	1m	
	D4- resposta	1m	
	G5- exposição	1m	
	D5- resposta	1m	
	G6- exposição	1m	
	D6- resposta	1m	
<i>Poder de intervenção</i>	<i>Moderadoras</i>	<i>1m</i>	
<i>Direito de resposta</i>	<i>Porta-voz grupo</i>	<i>1m</i>	
	G7- exposição	1m	
	D7- resposta	1m	
	G8- exposição	1m	

	D8- resposta	1m	
	G9- exposição	1m	
	D9- resposta	1m	
<i>Poder de intervenção</i>	<i>Moderadoras</i>	<i>1m</i>	
<i>Direito de resposta</i>	<i>Porta-voz grupo</i>	<i>1m</i>	
Pausa	Moderadoras	5m	Discussão e formulação das moções finais.
Moções Finais	Moção da oposição	3m	
	Moção do Governo	3m	
	Moção Moderadoras	3m	
<i>Encerramento</i>			

<b>Constituição da Câmara dos Senhores Deputados da Nação</b>	
<b>Governo</b>	<b>Deputados</b>
D. Maria Vieira, Duquesa de (Presidente do Concelho de Ministros)	D. Beatriz Veloso, Duquesa de
D. Diogo Vieira, Conde de (Ministro dos Negócios do Reino)	Sr. André Machado, Reitor da Universidade de Coimbra
D. Bárbara Lima, Condessa de (Ministra dos Negócios Eclesiásticos e da Justiça)	Sr. André Fernandes, Presidente da Associação Comercial do Porto
D. Alice Lima, Marquesa de (Ministra dos Negócios da Fazenda)	D. Ana Rita Gomes, Viscondessa de
D. Marta Macedo, Marquesa de (Ministra dos Negócios Estrangeiros)	D. Jorge Ferreira, Conde de
D. Rui Barbosa, Almirante da Armada (Ministro dos Negócios da Marinha e Ultramar)	D. Miguel Gonçalves, Visconde de
D. Sónia Freitas, Condessa de (Secretária de Estado)	Sr. Alexandre Magalhães, Presidente da Sociedade Promotora da Indústria Nacional
D. Tomás Carvalho, Marechal-Duque de (Ministro dos Negócios da Guerra)	D. Jéssica Rodrigues, Baronesa de
D. João Pinheiro, Visconde (Comandante da Guarda Nacional)	Rui Nascimento, Marquês de
<b>Moderadoras</b>	
D. Ana Gamboa, Duquesa de	
D. Inês Correia, Marquesa de	
D. Maria Santos, Marquesa de	

## **Anexo VI – Plano de Aulas**

<b>Disciplina:</b> História A <b>Ano/Turma:</b> 11º I <b>Data:</b> 22 de Fevereiro		<b>Plano de aula — Módulo 5: O Liberalismo, ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.</b> Unidade temática 4 — Implantação do liberalismo em Portugal.		
<b>Sumário:</b> O novo ordenamento político e socioeconómico sob a Regência de D. Pedro IV. A ação legislativa de Mouzinho da Silveira.		<b>Aula nº</b> 1	<b>Tempo</b> 90”	
O Liberalismo e a ação reformadora da Regência de D. Pedro				
<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Estratégias a utilizar / Materiais</b>	<b>Avaliação</b>	
O mundo político do Liberalismo	Levantamento das ideias tácitas sobre política.	1º Momento: <b>Questionário</b> de ideias tácitas sobre política.	Avaliação informal das competências de leitura e interpretação de textos verbais.  <b>Tarefa multimédia*</b> (TPC): <b>Tarefa A.</b> Acede ao site <a href="http://www.parlamento.pt">www.parlamento.pt</a> > Biblioteca, Arquivo e Documentação > Debates parlamentares > Monarquia Constitucional. 1. Copiar para o caderno os catálogos existentes, bem como as datas correspondentes. 2. Depois, seleciona “Câmara dos Senhores Deputados da Nação Portuguesa” 3. 1835 > 2 de Janeiro de 1835. 4. Navega até à página 3, e lê atentamente a secção “Sessão Real” (atenção, só precisas de ler os primeiros parágrafos). <b>Tarefa B.</b> Acede ao site <a href="http://www.parlamento.pt">www.parlamento.pt</a> > Biblioteca, Arquivo e Documentação > Legislação régia. 1. Pesquisa “Carta Constitucional”. 2. Seleciona o decreto de 26 de Abril de 1826. 3. Lê atentamente o documento apresentado nessa página (atenção, só precisas de ler a página apresentada).  <b>* A realizar ao longo das aulas</b>	
	Compreender o objetivo reformista pretendido por D. Pedro e da estabilização no pós-Guerra Civil.	2º Momento: <b>Diálogo</b> professor-alunos com a intenção de mapear os conhecimentos prévios sobre o mundo político do Liberalismo.		
	Levantamento das ideias tácitas sobre a noção de elites e poder político.	3º Momento: Resolução de <b>Ficha de trabalho 1- As elites e o poder</b>		
D. Pedro e o novo ímpeto reformista.	Definir o projeto cartismo por oposição ao projeto vintista.	4º Momento: Leitura integral do <b>Documento H</b> (p.99) do Manual. 5º Momento: Leitura e análise do <b>Documento E</b> , página 97 e 98.		
A importância da legislação de Mouzinho da Silveira e outras reformas.	Salientar as soluções reformadoras encontradas por Mouzinho da Silveira, enquanto Ministro da Fazenda e da Justiça, para construir e consolidar o “Portugal Novo”. <ul style="list-style-type: none"><li>• A eliminação do privilégio.</li><li>• A publicação do Código Comercial.</li><li>• A nova organização administrativa.</li></ul>	6º Momento: Leitura e análise do <b>Documento 27.A</b> (p.103): Sentenças de Mouzinho da Silveira.  7º Momento: Análise do <b>Documento 27.B</b> (p.104): Quadro legislativo, ao nível judicial, fiscal e tributário, administrativo e liceal.		



<b>Disciplina:</b> História A <b>Ano/Turma:</b> 11º I <b>Data:</b> 2 de Março		<b>Plano de aula — Módulo 5: O Liberalismo, ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.</b>	
<b>Sumário:</b> Costa Cabral e o regresso à Carta Constitucional.		<b>Aula nº 4</b>	<b>Tempo 90"</b>
Os projetos setembrista e cabralista.			
Conteúdo	Objectivos específicos	Estratégias/Materiais a utilizar	Avaliação
O Cabralismo e o regresso à Carta Constitucional	Analisar a figura de António Costa Cabral Compreender as motivações para o regresso à governação pela Carta Constitucional. Caracterizar a ordem pública e do desenvolvimento económico sob a direção de Costa Cabral.	1º Momento: Correção do Trabalho de Casa.  2º Momento: leitura e reflexão sobre o conceito de cabralismo, da <b>página 109</b> .  3º Momento: leitura da <b>página 109</b> e análise do <b>Documento 32</b> .  4º Momento: Visualização de uma <b>exposição multimédia</b> com fontes visuais sobre a Imprensa durante o Cabralismo.	Avaliação informal das competências de leitura e interpretação de textos verbais.  Avaliação informal das competências de leitura e interpretação de fontes visuais.
	Levantamento das ideias tácitas quanto ao reconhecimento dos partidos como representantes do poder legítimo.	5º Momento: execução da <b>Ficha de trabalho (FT2) — Conflitos partidários</b> .	

<b>Disciplina:</b> História A <b>Ano/Turma:</b> 11º I <b>Data:</b> 3 de Março		<b>Plano de aula — Módulo 5: O Liberalismo, ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.</b>	
<b>Sumário:</b> Críticas ao governo de Cabral. Revoltas e motins populares: os casos da “Maria da Fonte” e da “Patuleia”.		<b>Aula nº 5</b>	<b>Tempo 90”</b>
Os projetos setembrista e cabralista.			
Conteúdo	Objectivos específicos	Estratégias a utilizar Materiais	Avaliação
A contestação ao cabralismo.	Levantamento das ideias tácitas quanto à presença de diferentes perspetivas nas camadas populares no Poder.	1º Momento: Execução da <b>Ficha de Trabalho 3 — Levantamentos Populares.</b>	Avaliação informal das competências de leitura e interpretação de textos verbais.
	Compreender as razões de uma oposição generalizada aos propósitos de Costa Cabral. Invocar as fragilidades governativas do cabralismo.	2º Momento: Leitura da <b>página 110 e 111.</b>  3º Momento: Visualização de uma <b>apresentação</b> “A imprensa durante o Cabralismo”.	
A Maria da Fonte.	Analisar a existência de revoltas organizadas e a particularidade da Maria da Fonte no panorama português.	4º Momento: Leitura e reflexão do <b>Documento 33 A, B e C.</b>	Avaliação informal das competências de leitura e interpretação de textos verbais.
A Patuleia.	Refletir sobre o momento delicado da vida nacional, superado pela assinatura da Convenção do Gramido.	5º Momento: Leitura e reflexão do <b>Documento 34 A, B e C.</b>	TPC: Resposta à <b>Questão 7 da página 111</b> e reflexão sobre a <b>Questão 3 da página 114.</b>

<b>Disciplina:</b> História A <b>Ano/Turma:</b> 11º I <b>Data:</b> 8 de Março	<b>Plano de aula — Módulo 5: O Liberalismo, ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.</b>		
<b>Sumário:</b> Exercícios sobre os casos da “Maria da Fonte” e da “Patuleia”. Preparação de um guião para debate político.			<b>Aula nº 6</b>
Os projetos setembrista e cabralista.			
Conteúdo	Objectivos específicos	Estratégias a utilizar Materiais	Avaliação
A Contestação ao Cabralismo. A Maria da Fonte. A Patuleia. (Continuação da aula anterior).	Consolidar as aprendizagens relativas ao momento político do Cabralismo (da sedimentação à crise), no contexto da revolução da Maria da Fonte e da guerra civil da Patuleia.	1º Momento: Correção do Trabalho de Casa.  2º Momento: Audição do Hino da Maria da Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vQaxgLiW_ow">https://www.youtube.com/watch?v=vQaxgLiW_ow</a>  3º Momento: Visualização de um vídeo da RTP Ensina: <a href="http://ensina.rtp.pt/artigo/maria-da-fonte-a-revolta-das-mulheres-do-norte/">http://ensina.rtp.pt/artigo/maria-da-fonte-a-revolta-das-mulheres-do-norte/</a>	Avaliação informal das respostas dadas às questões da página 110 do manual escolar.  Avaliação informal das competências de leitura e interpretação de fontes sonoras e visuais.
Revisão do Módulo 5 ( <i>O liberalismo — Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX</i> ), Unidade temática 4 ( <i>A implantação do Liberalismo em Portugal</i> ) através da recriação de uma Sessão Parlamentar..	Perceber as dificuldades em harmonizar posições políticas; compreender o esforço de crítica e de contestação como essenciais ao espírito democrático.	4º Momento: Preparação de um <b>guião para debate</b> . O debate terá a duração de 60 minutos e será composto por <b>três perguntas-chave</b> , a serem debatidas por duas mesas, compostas por 9 alunos cada. Um jurado de 3 elementos conduzirá a sessão de trabalhos. As duas mesas têm que preparar as três perguntas-chave e a moção inicial, sendo que por cada grupo deve haver três peritos para uma pergunta (a <b>comissão</b> ) e deve haver um a conduzir desde logo a moção (o <b>porta-voz</b> ). Aos jurados cabe cronometrar o tempo das intervenções parlamentares (três minutos para cada elemento no máximo, por cada pergunta). Cabe-lhes a redação de uma ata da Sessão. Aos moderadores cabe criar a Ordem de Trabalhos e apresentá-la, em aula, através de um porta-voz, aos elementos do Governo e da Oposição.	Avaliação informal das competências de organização da informação e da capacidade de trabalho em grupo.

<b>Disciplina:</b> História A <b>Ano/Turma:</b> 11º I <b>Data:</b> 9 de Março	<b>Plano de aula Módulo 5 – O Liberalismo, ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.</b> Unidade temática 5: O legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX		
<b>Sumário:</b> Recriação de uma Sessão Parlamentar.		<b>Aula nº 7</b>	<b>Tempo 90"</b>
Os projetos setembrista e cabralista.			
<b>Conteúdo</b>	<b>Objectivos específicos</b>	<b>Estratégias a utilizar Materiais</b>	<b>Avaliação</b>
Revisão do Módulo 5 ( <i>O liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX</i> ), Unidade temática 4 ( <i>A implantação do Liberalismo em Portugal</i> ) através da recriação de uma Sessão Parlamentar.	Empatizar com papéis históricos específicos Mobilizar conhecimentos prévios do módulo 5. Adotar práticas de diálogo democrático. Utilizar um discurso crítico sustentado.	<p>1º Momento: <b>Formação de dois grupos de 9 elementos cada.</b> Um chamado de “Governo” (G), composto por três pastas diferentes, cada uma representada por três elementos (G1, n=3; G2, n=3; e G3, n=3). A G1 compete a área da Educação e Saúde, a G2 a área da Administração e Política e a G3 a área da Economia e Finanças. O mesmo procedimento, nos mesmos números, se mantém para a “Oposição” (O), representada então por O1 (n=3) O2 (n=3) e O3 (n=3).</p> <p>2º Momento: <b>Formação de um grupo de 3 elementos</b>, chamado de “Moderador”, e distribuição, por cada elemento, das seguintes tarefas: elaborar uma questão sobre o Educação e Saúde (M1), a Administração e Política (M2) e Economia e Finanças (M3); cronometrar os tempos de resposta do Governo e da Oposição.</p> <p>3º Momento: <b>Leitura da Ordem de Trabalhos e início do Debate.</b> O porta-voz do grupo Moderador inaugura a sessão e pede uma moção inicial ao Governo, primeiro, e à Oposição, depois.          Os três agrupamentos devem emparelhar na seguinte ordem: M1 modera as posições de G1 e O1, M2 as de G2 e O2, e M3 as de G3 e O3. Os moderadores devem assegurar-se que todos os elementos expressam as suas opiniões, bem como cumprem os tempos que têm à disposição.</p> <p>4º Momento: Assegurados os objectivos da Sessão Parlamentar, <b>o porta-voz Moderador fecha o debate</b> e assinala os pontos-chave que ficaram esclarecidos e os que ficaram por esclarecer.</p>	Avaliação formal das competências de organização da informação, da capacidade de trabalho em grupo, da organização espacial, da manutenção da ordem e do respeito pelos colegas. A mesma avaliação formal abordará a coerência argumentativa dos alunos.

## **Anexo VII**

---

## Anexo VII – Entrevista ao Diretor da ESAS

**Data:** 22 de Maio de 2017

**Local:** Escola Secundária Alberto Sampaio Braga

### PARTE I

#### 1. Como se define enquanto Diretor?

Que pergunta nada fácil que me foi fazer... *risos*. Há sempre aquilo que gostávamos de ser e aquilo que efetivamente somos. E eu sempre achei, pessoalmente, que grande parte do sucesso na vida parte é não nos enganarmos a nós próprios, tentando pegar naquilo que efetivamente somos e obter - vamos chamar - sucesso, tentando ser efetivo e funcional, sabendo que nós não mudamos assim tão facilmente o que somos. Queremos mudar, mas não mudamos de um dia para o outro. Tudo aqui, mais que ter a ver com o cargo de diretor, tem a ver com os traços de liderança. Eu sempre entendi e tento ser seguidor daquela velha máxima: «Se um Homem tiver fome não lhe dê peixe; ensina-o a pescar». Sempre foi essa a minha intenção, porque sempre entendi que as escolas, e esta em particular, são escolas muito dependentes da direção e do diretor. Ou seja, as pessoas anulam-se, às vezes porque é confortável anularem-se, porque alguém assume a decisão; assumindo a decisão, assume a responsabilidade. Assim, se correr mal, é com ele. E depois é fácil fazer aquele discurso de que «a responsabilidade é sua». Portanto, eu sempre tentei e continuo a tentar que a responsabilidade seja de todos, no sentido que as pessoas assumam a sua quota parte ao longo do processo. Eu procuro ser, enquanto responsável, embora com uma *nuance* que é “há princípios e valores fundamentais que não podem ser feridos”, alguém que tenta que as pessoas tenham a autonomia toda. E há uma postura que eu entendo que quem está em cargos públicos e em casos de direção deve ter de dedicação ao próximo que não pode ser negada. E, portanto, há abertura, há receção, estou sempre disposto a receber. Agora, aliado a isso depois temos que conseguir tudo o resto: organização, etc... Como Diretor, portanto, é o que eu digo, tento ser um dirigente que partilha a responsabilidade nas pessoas e o profissionalismo. Entre o querer e o conseguir já é outra coisa completamente diferente. Mas é essa a minha intenção e a minha postura enquanto diretor. Tenho algum orgulho porque, às vezes, discretamente, sem que ninguém se aperceba, coisas acontecem, de determinada maneira, porque houve uma semente, que foi posta na altura certa no sítio certo. Às vezes uma palavra, uma conversa dá origem a algo. E quando esse algo surge eu fico contente porque é esse o meu papel.

#### 2. Quais são os caminhos do currículo que o levaram a aceitar este cargo de diretor?

Essa é uma pergunta ainda mais complicada que a anterior. É assim: quando nós entramos numa profissão, vamos pensando, vamos pensando, vamos fazendo. Eu mantive, durante algum tempo, duas profissões paralelas, de técnico de informática juntamente com Educação, só que cada dia mais me ia apercebendo que tinha que escolher, ou uma ou outra; porque cada vez mais a Educação exigia tempo, até exigir o tempo inteiro. Fiz formação, é uma área para a qual naturalmente tenho apetência, porque já quando entrei licenciiei-me em Informática e depois passei para Informática de Gestão, ou seja, já estava ligado à gestão, e também conhecia gestão de empresas, percebia de dinâmicas de gestão e administração, e foi naturalmente, tive algum prazer a fazer a área de administração escolar. E também a parte da dimensão política, da política educativa, do que é educar, e tudo que isso que tem a ver. Era um caminho que eu estava a fazer sem grandes preocupações, sem ter metas ou dizer *isto é agora, quero isto agora*. Sabia que era uma coisa que podia acontecer no meu percurso, eventualmente, pela formação que tinha. Não fazia intenção que fosse nesta altura e tão cedo, e infelizmente, não era uma coisa que na altura me agradasse e os motivos, como foi, mas às vezes as circunstâncias aparecem-nos à frente; e quando isso acontece nós temos de tomar decisões. E temos de dizer *sim* ou *não*. E às vezes o *não* tem repercussões adiante no tempo. Surgiu e, portanto, tinha de ser, as decisões são para tomar. Uma coisa que aprendi em gestão é que *uma decisão tardia pode ser má ou até pior que uma má decisão feita cedo*. As decisões são para tomar, não inconsciente nem precipitadamente, mas tomam-se. E assim aconteceu.

**3. Como analisa a relação entre a escola e o agrupamento? Considera que o presente modelo confere mais autonomia às escolas?**

Mais autonomia? Explicitamente, não. Nenhuma. Não há autonomia. A única autonomia que temos, às vezes, é quando o poder central se abstém de intervir. Mas não há muitos casos. Também às vezes temos mais autonomia do que queremos assumir, em certos processos. Escudamo-nos muito com o medo profissional. Mas na realidade mesmo o docente tem mais autonomia do que às vezes, no seu entender, quer assumir. Como eu costumo dizer «é fácil dizer que temos um programa para cumprir», isto é fácil, «tenho um programa», «tenho um normativo», «tenho um manual que ainda por cima aceitei e adotei e, portanto, tenho que o seguir à risca», e isso é confortável a vários títulos, mas acho que nos diminui muito no nosso profissionalismo. Quanto à autonomia dos agrupamentos acho que às vezes nós temos uma margem de autonomia que não nos arriscamos a exercer, também com medo das consequências, mas a verdade é que às vezes acho que temos de dar esses passos porque, tal como cito no texto da Flexibilidade, Sun Tzu, e é mesmo aquilo que eu penso, «às vezes é preciso desobedecer ao líder para chegar aos fins que o líder quer». Portanto, vai um bocado nesse sentido. Há mais autonomia, às vezes, do que a que se exerce; no entanto, quanto aos mega agrupamentos, obviamente há o problema da dimensão face ao reduzido tempo que quem dirige e coordena tem. Não falo só da direção, mas as estruturas intermédias. E efetivamente a gestão próxima paga. Por exemplo, falo pelo agrupamento de escolas de Braga: se a Escola Secundária não nota assim tanto e as escolas de primeiro ciclo até, eventualmente, ganharam e estão visíveis, a EB2/3, que era sede de agrupamento e tinha todos os recursos e tinha visibilidade e a permanência da totalidade da direção, neste momento é a escola que mais sofre. Nogueira, neste caso, mas, falando com os meus colegas, aplica-se a todas. Eram escolas que estavam habituadas a ter o normativismo, a resposta imediata de quem dirige, quando de repente se veem despojadas dessa “paternalidade”, chamemos assim, ficam um bocado órfãos, sem saber como fazer. Eu tenho tentado que as pessoas comecem a assumir outras dimensões de autonomia, o que não é fácil, até porque não estão habituados e às vezes não sabem o que hão de fazer, como hão de fazer, e eu sinto que às vezes lhes falta esse rumo, essa liderança. No agrupamento, realmente, quem pagou mais foram as EB2/3.

**4. Qual é a imagem que esta Escola Secundária pretende projetar de si? Esta escola define-se como uma escola de elite ou uma escola mais popular?**

É assim.... Inerentemente, sendo uma escola pública tem que ser popular e universal, ponto. Outros discursos, se os houvesse, não é o caso, seriam sempre discursos um bocado, falando frontalmente, debaixo da mesa ou debaixo do pano, porque uma escola pública não pode ser uma escola de elite. Embora toda a gente goste de ter alunos que tenham gosto, que não dão trabalho a ensinar, em que o docente pode cientificamente explicar sem se preocupar tanto com pormenores, com alunos que estão ao seu nível de linguagem, porque é fácil ele falar mantendo o patamar sociocultural e os alunos perceberem perfeitamente a mensagem. Ensinar nesses contextos é mais fácil. E mais ainda, como os alunos querem, sabem e fazem, e as famílias aspas, e o resultado naturalmente surge, seja o professor bom seja mau, domine pedagogicamente ou não. Mas essa não é a missão da escola pública. A escola pública é para receber todos. O problema é que a envolvente, a sociedade, a imprensa, muitas vezes avalia a escola pública por *rankings*. E isso tolhe terrivelmente a escola pública porque depois acontece aquilo que é: a escola que tem resultados atrai alunos que potenciam resultados.

**5. E então é essa imagem que a escola pretende apresentar?**

Não, a imagem que a escola pretende ter, concretamente esta, é uma escola com forte cariz... vou usar uma palavra arriscada, mas... emancipatório. Emancipatório no sentido que conduz à autonomia dos seus, sejam professores sejam alunos. E, portanto, é uma escola que pretende preparar seres pensantes, críticos, mas que sejam capazes de ser ativos e pró-ativos na sociedade, nas suas diversas dimensões, seja na cidadania, seja missão familiar, seja na dimensão profissional. Uma formação integral do indivíduo. Isso não é fácil, mas é isso que queremos. Não queremos ser uma escola de elite, queremos que nos procurem por isso. Obviamente que juntamente com isso queremos resultados, e porque fazemos isso, esperamos que concomitantemente os resultados surjam.

**6. Neste momento, como pode ser caracterizada a relação entre os cursos profissionais e o mercado de trabalho? Faz sentido dizer que a escola tenta ir ao encontro das necessidades da sociedade, nomeadamente das empresas também?**

A oferta de cursos profissionais, que tem sido algo muito debatido quer com associações profissionais aqui em Braga, quer com a tutela, com o Ministério e, obviamente, cá dentro, a oferta obviamente tenta

adequar-se ao que o mercado faz. O nosso entendimento, de quem está em Educação há muito tempo, é: não nos podemos subordinar somente a isso. Sempre achámos que o espartilhar dos cursos profissionais dentro de limites, muito fechados, não dava margem a duas coisas: uma, não dava margem à livre escolha dos alunos, porque não cabendo num tem que caber no outro, porque em algum curso eles tinham que estar, e não podendo estar no que queriam teriam de estar noutro. Sempre achámos isso errado. Sempre achámos que devia haver liberdade, as famílias também têm direito a decidir, a sociedade também tem direito a decidir, não deve ser imposto, até porque a adequação ao mercado de trabalho de certa forma naturalmente surge. Segundo, porque há uma coisa crucial aqui que temos que ter em atenção que é: os alunos têm que querer fazer o 12º ano. Eu não posso obrigar um aluno a fazer um 12º ano numa coisa que ele não quer. O Estado pode querer técnicos de frio, mas eu não posso obrigar 15 alunos a seguir o curso de técnico de frio se não houver 15 meninos que querem. É um trabalho motivacional terrível conseguir ter sucesso. E muitas vezes nos cursos profissionais temos meninos cujo patamar de motivação não é o que devia ser, porque os cursos profissionais deviam ser uma alternativa perfeitamente idêntica aos cursos científico-humanísticos e não são, e, portanto, se eu obrigo a ir para ofertas que não são apelativas para eles, ou para as quais eles não estão motivados, e se não consigo dar a volta, depois tenho um curso de potencial insucesso. Nesse sentido, a oferta é feita com base nisso e também com alguma estabilidade de oferta, porque os alunos também gostam de saber, a longo prazo, que ali aquela escola tem uma determinada área, então naquela escola posso tirar um curso daquela área, que me vai permitir ir para o mercado de trabalho. A excessiva fragmentação ou constante alteração não é boa política. Penso que de vez em quando tem que se arriscar área novas, mas também para isso é preciso formação interna suficiente, para que essa formação seja válida. Temos que estar preparados cá dentro para conseguir dar boa formação aos alunos.

**7. Que esforços é que a ESAS faz para se evidenciar na comunidade? Podemos falar em estratégias de *marketing*?**

Sim, estratégia de *marketing*, sim. Obviamente que sim. Isso existe, ou seja, todos os atos que tenham visibilidade pública têm uma consciência. Não chego ao ponto de dizer que tudo passa por um gabinete de *marketing*, não, porque entendo que isso tolhe muito, há uma grande latitude, mas obviamente que tudo vai no sentido de esta escola de cidadãos, de escola plena. Portanto, quando chega uma iniciativa que é dessa área que nos agrada, nós fazemo-la, mas também a publicitamos. E, portanto, tentamos publicitar para a comunidade exterior aquelas atividades internas que achamos que transportam a nossa identidade.

**8. O evento mais mediático para a escola será a Feira Romana ou os Saraus de Ginástica?**

Vamos por partes. O sarau de ginástica, para mim, pessoalmente, tem muito mais importância que a feira romana. Não tem nada a ver. Acontece que o sarau de ginástica é uma coisa que se vê dentro, não se vê fora. Em termos de publicidade obviamente que é a feira romana. No sarau nós temos uma data de outros momentos. Eu também acredito muito no *marketing* dirigido, ou seja, temos uma imagem global, trabalhamos muito revistas, publicações, jantares solidários, etc., porque mostra a nossa presença, a nossa organização, são oportunidades de ir para os jornais, dar entrevistas à rádio, uma panóplia de visibilidade. Cá dentro fazemos um trabalho importante de coesão e motivação. Fazemos porque é a nossa natureza, mas também não descuidamos a parte da divulgação, para mostrar o que nós somos. Se falarmos em estratégia de *marketing*, é um bocado essa, reiteradamente. Há uma outra que eu gostava, mas que não consigo, que é aquele “passe-a-palavra”, porque dado que queremos se queremos que as pessoas assumam responsabilidade, quando elas a exercem, isso dá origem a um discurso não tão homogêneo. Quando alguém assume “isto é assim”, o discurso dessa pessoa transforma-se no discurso da entidade. Há um conteúdo e uma forma e quando é mais disperso é mais difícil, porque só professores são 300, alunos são 3.500, pais são 7.000, funcionários são 100... há um imenso conjunto de pessoas para se conseguir que estejam todos em sintonia, no mesmo princípio. Os órgãos gerais estão, a direção, o conselho geral, o conselho pedagógico, mas depois é preciso que isso desça à estrutura, à escola. E não é assim tão linear.

**9. Quais são as relações e interações entre o diretor da escola e a Câmara Municipal?**

Nada a objetar, são as melhores possíveis. Só tenho experiência da atual vereadora, portanto, antes disso, havia pouca ligação ao município, porque éramos só uma escola secundária, mas por facto de sermos mega agrupamento todo o básico está em forte ligação com o município. O município é que administra as escolas do pré-escolar e do primeiro ciclo, e segundo e terceiro, que é a EB2/3 Nogueira.



O município administra e é “o dono”, entre aspas, da escola, portanto isso implica uma interação constante com o município e não tenho nada a objetar. Optámos por ter uma relação positiva e quando temos um problema temos todos tido uma atitude construtiva e de colaboração.

**10. Qual é a justificação para a composição de uma equipa de avaliação interna? Como são escolhidos os seus elementos?**

Uma equipa de avaliação interna (EAI) é fundamental, porque temos, às vezes, de sair da perceção para a realidade. Obviamente há uma avaliação em diversas dimensões, não só à avaliação sumativa, aos resultados académicos, mas a toda a avaliação. A avaliação é baseada em diferenciais definidos e tem metas, e o trabalho da EAI é recolher esses dados, analisá-los, estruturá-los e produzir relatórios que toda a comunidade possa receber. É essa a intenção da EAI. A última composição dela, que é a atual, teve a tentativa de alargar o número de elementos e a representatividade das diversas, chamemos assim, sensibilidades da escola, não só as estruturas, incorporando pais, alunos, incorporar todas as dimensões. É algo que estamos a afinar. Trouxe alguns problemas de logística, por causa de problemas de produção e motivação, que quer no agrupamento quer em subequipas existem. Voltamos aos traços de personalidade: não é por ter mais gente que deixam de ser as mesmas pessoas a fazer. Mas esta avaliação é muito importante que nos dá dados objetivos, como o relatório de Avaliação da Ação Educativa. Às vezes podemos ter a perceção que está tudo bem, mas na realidade pode não estar, e para isso são muito importantes os inquéritos anónimos, com perguntas bem-feitas, que nos permitem avaliar as dimensões que queremos. O que mais me interessa é que os atores da escola vejam os relatórios e reflitam sobre eles.

**11. Há alguma estratégia para melhorar os desvios das classificações internas?**

O desvio entre a classificação interna e externa é algo que tem que acontecer; senão acontecer é que é preocupante, porque avaliam duas coisas distintas. A avaliação externa, embora haja teorias de avaliação que digam o contrário, mas isso são opiniões, isto não é consensual, mas a meu ver a avaliação sumativa e externa avalia só o patamar de conhecimentos. Há teorias que dizem que se a pessoa tem os conhecimentos é porque teve as atitudes corretas para lá chegar. No meu entendimento, e da imensa maioria das pessoas ligadas à Educação, não é assim. Há um conjunto de atitudes e características, e até *soft skills* de uma pessoa, que não estão refletidas na avaliação externa. Logo, a avaliação interna tem que ser capaz de avaliar isto tudo. Logo, se fosse igual é que era preocupante pois poderia indiciar que a avaliação interna não estava a fazer mais que avaliar somente conhecimentos, esquecendo todas as outras dimensões do ser, as dimensões que estão no nosso projeto educativo. Se isso falhasse, essas dimensões estariam a ser negligenciadas. Mas é claro que uma coisa é ser diferente; outra coisa é ser estupidamente diferente. Entendo que uma coisa entre 1, 2 valores é perfeitamente razoável e aceitável, a partir daí acho que não, acho que já é preocupante, já significa que se calhar alguma coisa não se fez bem. Em relação ao *ranking*, acho que mistura alhos com bugalhos, por isso interessa-me mais comparar, por exemplo, com uma escola semelhante da cidade e ver se há, por exemplo, numa disciplina uma diferença muito significativa, e se houver descobrir porque é que há essa diferença, tendo em conta que o público é mais ou menos o mesmo, a realidade é mais ou menos a mesma, o perfil de alunos é mais ou menos o mesmo, a amostra, o número de alunos é mais ou menos o mesmo. Então aí, comparando estas escolas, quando há diferenças em patamares de 1, 2, 3, 4 valores, não aceito, não as compreendo. Portanto, sou chato, até que eu perceba claramente porque é que essa realidade acontece ou insistindo para que ela mude. Numa pequena amostra é fácil haver 2 ou 3 valores de diferença, agora numa grande amostra não.

**12. Qual é a perspetiva da escola em relação ao cumprimento dos objetivos a que se propuseram, por exemplo, no documento “Estratégia e Educação 2015”? De que modo a escolaridade obrigatória influenciou a execução das metas da escola?**

Agora falando um pouco empiricamente, porque teria de me debruçar de forma mais sólida sobre os documentos para responder, é assim: a escolaridade obrigatória fez diminuir a taxa de desistência, embora formalmente ela tenha que ser 0%. Ou seja, um aluno que sai daqui ou foi para o estrangeiro ou se está fora tem de ser um caso muito marginal, muito pontual, porque não há enquadramento legal, vai logo para tribunal ou CPCJ. O que a escolaridade obrigatória também trouxe à escola foram os alunos que não queriam prosseguir estudos a partir do 9º ano, aqueles que queriam ir para o mercado de trabalho ou a ter outras experiências, até se encaixarem numa situação. Obviamente que esse espaço desapareceu e, portanto, eles estão aqui, mas muitas vezes não querem estar. Esse é o grande problema que a escolaridade obrigatória tem: é que temos um conjunto de miúdos no secundário que

não sabem muito bem o que querem e cuja motivação para a Educação e para o ensino é nula, porque esses alunos estão aqui à espera que o tempo acabe. Isto não é um problema só da escola, mas de toda a sociedade, porque eu entendo que a sociedade não valoriza nem a educação nem o saber académico, porque acham que não recompensa, não o valorizando como mérito social. Já tive até casos limite, de alunos que só queriam ir para o fundo da sala e pediam para os deixarem estar descansados, com os *phones* a ouvir música e a olhar para o relógio, à espera que o tempo passasse. Um, por exemplo, só queria ir trabalhar para a oficina do tio. O trabalho foi convence-lo de que aquilo que a escola lhe dava era útil para o que ele queria fazer, porque ele só queria que passasse o tempo. Tive outro caso de um aluno que queria ir para jardinagem. A família tinha uma estufa e ele queria ir para lá trabalhar, não queria nada com isto. O grande problema é motivar estes jovens, aí sim as escolas têm um problema, até por falta de equipas suficientes nessa área. Eu entendo que as escolas deveriam ter mais psicólogos, obviamente, mais pessoas dedicadas a tempo inteiro a essa componente; porque os docentes têm uma componente de horas letivas terrível, mais a preparação e a exigência que tem que ter, depois a questão da disciplinarização, que traz uma coisa muito boa que é a especialização, mas também é uma coisa muito má, na minha opinião, para trabalhar alunos com baixa motivação, ou para tornar o aluno, enquanto caso individual, visível. Quando o Estado divide uma turma em disciplinas, quando não dá tempo aos professores para reunir, porque não há, então torna-se muito difícil notar, perceber e trabalhar o caso particular de um aluno. Como dizia o Secretário de Estado, o problema não é o tamanho da turma, mas a composição da turma. Eu posso dar uma excelente aula a 60 alunos num auditório, se eles estiverem todos motivados, como posso ter uma péssima aula para 20 alunos numa sala, porque há lá 15 miúdos que não estão motivados, que não têm interesse. E, portanto, a dimensão não é o problema, o problema é a motivação e ausência de estruturas, com dimensão suficiente, para trabalhar esses casos.

**13. No plano estratégico, é evidente a aposta na diversidade da oferta formativa e, na nossa perspetiva de estagiários nesta escola, isso torna-se evidente na saúde do espaço educativo. Isto acontece para atrair uma população estudantil mais heterogénea ou porque essa população é já de si heterogénea?**

A população é heterogénea. Uma coisa que os mega agrupamentos trouxeram foi, na minha opinião, uma maior cristalização de públicos. Uma coisa muito difícil de tornear, ao contrário de outros fatores negativos do mega agrupamento que se podiam resolver com estruturas, com direções maiores, é o facto de “se esta escola básica pertence àquela escola secundária, paulatinamente aqueles alunos e professores sentem que pertencem a uma mesma estrutura, e, portanto, torna-se uma naturalidade sair desta básica para aquela secundária”. E, assim, as escolas secundárias, por exemplo as de Braga, que eram cinco, funcionavam quase num semi-mercado educativo, e conforme o seu projeto e imagem, atraíam públicos de toda a envolvente, e hoje em dia há uma maior cristalização. Isso traduz-se, alterando a natureza dos resultados de algumas escolas, de alguns agrupamentos, porque o patamar sociocultural da própria envolvente os condicionam. Uma escola básica urbana terá famílias de um patamar socioeconómico e sociocultural, com uma natureza de alunos, uma da periferia terá outra natureza socioeconómica e cultural. E isso afeta; e afeta até mais do que se espera inicialmente. Ou seja, é mais difícil de combater do que eu estaria à espera, pensei que fosse mais fácil de liderar. Por exemplo, não me adianta ter 5 horas de apoio ao estudo por turma no 2º ciclo se os alunos não querem ir. E o Estado tem investido nos últimos anos, embora se esteja a inverter um bocado, nessa tendência, investe muito nisso, mas não adianta nada enquanto não se convencer os alunos a querer aquilo e a estar funcionais naquele sistema. Porque há pessoas que pensam “o miúdo é esforçado e burrinho”, não é; é inteligente, mas não quer. Se fosse esforçado era capaz de chegar lá. Eles são espertos, mas não querem. E se não querem com aulas de uma hora, não querem com 2, 3, 4 nem 5. Aliás, quanto mais horas, pior. E depois entramos na reprovação que é um ato que eu cada vez mais me convenço que é um ato inútil e vazio. A reprovação é válida quando um aluno tem motivação. Teve dificuldades, não atingiu os objetivos, mas tem motivação, portanto se eu o reprovar no ano seguinte ele tem motivação para conseguir adquirir os conteúdos que lhe faltam. Se um aluno reprova por falta de motivação e eu no ano seguinte vou metê-lo numa turma de miúdos mais novos, nada, nem a sociedade, o consegue convencer em esforçar-se para passar, está a repetir uma matéria que já ouviu, portanto, a motivação é exatamente a mesma ou menor. Em termos de estatísticas, que o Estado tem, aquele aluno que chumba uma vez, chumba uma vez e meia. E depois é a questão financeira, o custo das reprovações, estamos a falar de largos milhões. Eu tenho a noção que este agrupamento o ano passado gastou com reprovações 300 mil euros ou mais. Houve uma turma do 11º ano que correu muito mal, pela conjugação de fatores negativos que já falámos, e essa turma custou 80 mil euros ao

Erário Público, porque teve um grupo de alunos que durante um ano inteiro não tiveram sucesso. Portanto, um aluno com sucesso andarà pelos 4, 5 mil, daí que eu já disse várias vezes “deem-me os 80 mil que eu contrato duas técnicas, duas psicólogas, para lá e ainda poupo 40 mil”, estando elas lá a tempo inteiro a acompanhar a turma. O Estado demora a perceber isto e muito mais os professores, que têm uma grande dificuldade de sair da lógica da reprovação. Os professores reprovam não pelo menino que reprova, mas pelos meninos que passam, que é para manter pressão sobre os bons alunos. O problema é que essa pressão é feita à custa dos alunos que não cabem no sistema e ainda os empurram mais para fora. Eu tenho noção que o problema não desaparece porque eu o chumbei anos a fio, e não desaparece porque eu o pus fora da escola, e há uma grande dificuldade — e a disciplinarização ainda prejudicou isso — porque só se vê se atingiu a meta ou não atingiu. Não consegue sair desse espartilho. Tive um miúdo recentemente em Nogueira que tenho a certeza que trabalhei para melhorá-lo, e o miúdo melhorou. Teve exactamente as mesmas negativas ou mais uma que teve no período anterior. Porque o Conselho de Turma não conseguiu ver. Quando o miúdo atingia alguma coisa, relevavam mais as características negativas do que as positivas. Estamos a falar de um miúdo a repetir pela terceira vez o sétimo ano, com quinze anos, que é a última hipótese de ter um futuro minimamente decente e não vai ter. Porque este miúdo queria seguir um curso de ensino profissional e não vai ser financiado. Queria seguir um curso de mecânico, que é nas escolas privadas, mas as escolas privadas não pagam a miúdos de dezoito anos porque depois não são financiados. Portanto o futuro dele fechou. Em termos do que ele ia fazer, e tinha potencial para isso. Só que nem os professores conseguem aperceber-se disso. E depois um professor dizia-me: pois ele tirou 60% num teste, mas eu para lhe dar 3 tinha que dar 4 àquele e 5 àquele... Não conseguem sair deste espartilho. No meio disto, há um miúdo que vai para o lixo, literalmente para o lixo. Em termos humanos tem competências, nunca tinha reprovado até ao sétimo — e este ano já acumula 3 reprovações no 7º ano, vai ser a terceira. A escola insiste em dar mais do mesmo. Para o ano vou fazer um percurso especial para eles, tive a trabalhar nisso, porque vou ter que fazer um percurso para os pôr cá fora. Embora o Estado tenha posto e bem o perfil de saída do 12º ano, tem que ser um perfil assente em *softs skills*, em atitudes, porque é dar 12 anos de alguém e que alguém atinja em 12 anos isto. Agora pôr saberes e etapazinhas, isso não adianta nada porque temos que entender que há 12 anos de escolaridade que dão resultados diferentes porque não vai toda a gente chegar ao mesmo sítio, e para aqueles que não chegam qual é a solução que o Estado tem para eles? Não tem. Neste momento o secundário não tem. Ou tem os profissionais ou os científico-humanísticos. Tem uma via que o Estado vai mantendo que são os vocacionais, mas a menos que se meta muita gente dos vocacionais no secundário os outros miúdos estão lá no meio. E o que se faz com eles? Se a gente não os consegue motivar? Ou se não conseguimos dar a volta? Ou se não temos cursos? Tudo concorre para o insucesso. A escolaridade obrigatória complicou o processo das metas de 2015 porque fez entrar ou manter no sistema um conjunto de miúdos cujo patamar de motivação para a frequência é nulo e o desafio tem sido dar-lhes a volta.

## II Parte

### **14. No Projecto Educativo lê-se que a escola pretende ser um Agrupamento centrando-se na cidadania. Sendo uma escola com elevados índices de heterogeneidade, como se constrói a cidadania? Como é que se administra um agrupamento tão disperso (por 8 freguesias, que vão de zonas quase rurais ou rurais até à área urbana)? Já numa pergunta anterior tinha dito que a escola pretende promover a cidadania dos alunos, mas será que consegue efetivamente fazer isso ou é um objectivo irrealizável?**

Sim, conseguimos caminhar para ele. É como um bebé, tem que dar passitos. Voltando à questão da cidadania: eu tenho-me posicionado na responsabilização dos professores. Depois também tem a ver com os tais projetos que nós valorizamos. Não é por acaso se eu fizer um jantar solidário e tiver os alunos do curso de turismo e os alunos do científico-humanístico vieram ajudar...estou a promover um determinado conjunto de valores, não é nada formal no currículo. Se eu der ênfase a uma semana de Zeca Afonso e outros dão ênfase ao empreendedorismo, estou a apelar a um conjunto de valores diferentes. A cidadania não se dá numa aula. Se eu tenho associações de estudantes muito dinâmicas, eu digo-lhes para eles fazerem. Porque eu entendo que é assim que as coisas se fazem, e nessa dimensão eu tento não ser obstáculo. Quando surge alguma coisa, alimentar, quando não surge, tentar fazer com que surja. Todas as atividades conduzem a um determinado tipo de atitude. Mesmo nos

sermões aos jovens, na responsabilidade pessoal. Isto em que ser uma constância, para que depois isso comece a surgir. Mas é um conjunto de *baby steps* disseminados pelo ano, pelo currículo.

Quanto ao agrupamento disperso, passa por delegar e confiar. É impossível a liderança de topo estar permanentemente presente, isso não existe. Eu tenho que confiar nas lideranças intermédias e dar-lhes autonomia. Mesmo que tomem uma decisão com que eu não me identifique, sei que eles têm autonomia para isso porque não vão ser desautorizados. Não sou a favor dos projetos de mudança constante de liderança, de voltar aos Conselhos de Executivo antigos. Passava bem ao órgão colegial. Agora, sei que os tempos modernos exigem uma qualidade funcional e tempo de maturação e até de aprendizagem da profissão, que infelizmente é em grande parte adquirida no exercício. O que eu faço hoje é porque estou há dez anos em equipas de direção, ou mais. Nos últimos anos evolui brutalmente. Estar constantemente a mudar não seria saudável. Entendo que se deva privilegiar alguma solidez das direções. Obviamente, muito democráticas, e quanto mais próxima da democracia direta melhor. Mas entendo isso por essa dimensão de domínio e qualidade de processo. Todas as nuances operacionais associados ao mega agrupamento só são possíveis com uma certa constância, e só são possíveis com uma grande confiança nos atores do terreno. Brinco às vezes a dizer que tenho regiões autónomas! A de Lomar! O Teatro, a Educação Física! Tem que ser assim. Até tenho algum orgulho quando não me perguntam alguma coisa. Significa que não há problemas. Desde que me digam que as coisas funcionam, eu dispensei dar a cara. As pessoas têm que ser capazes de se organizar. Tenho confiança, não há problema.

**15. Nota algum impacto da média de idades (54 anos) do pessoal docente na vida da escola?**

Sim. Eu escrevo uma vez por mês para o Correio do Minho. Escrevi um artigo chamado “Congelados”. É um bocado panfletário e sindicalista, louva a função pública, porque apesar de sermos muito menos, a trabalhar mais horas, muito mais envelhecidos, mas significativamente mais envelhecidos, sem carreira, sem remuneração, ainda assim o País funciona e bem. Não é só no Ensino. Menos, mais velhas, e sem qualquer ambição pessoal de futuro, mantêm isto a funcionar. A educação portuguesa é boa, por vários indicadores. A polícia é boa, a segurança social funciona, os hospitais funcionam. As pessoas estão mais velhas, cansadas, congeladas, e só o espírito de profissionalismo mantém isto a funcionar. É algo que o País vai ter que dar o devido valor.

Agora, a idade é terrível. Quase todas as semanas mandam-me um mail a dizer que faleceu alguém. A geração desta escola vai ser a próxima a ir. Estão a perder os pais, que significa ter o peso de tomar conta dos pais que estão muito velhos, começando a sofrer maleitas próprias. e ainda assim têm que aguentar isto. A própria mudança é difícil. convencer um professor de 60 anos a repensar a prática é obra. É um dos grandes problemas que eu tenho da flexibilidade, tenho algumas vozes do Restelo a dizer para não avançar com isto porque não acreditam que as pessoas sejam capazes nesta altura de se chatear com isto. Quem eu devia estar a chatear eram vocês, para pensarmos o currículo de história, como é que vamos mudar as aulas? Vocês conseguem-se articular com Geografia? Querem dar as aulas por semestre? Partilhar aulas comuns? Aulas em conjunto com Filosofia? Queria estar com vocês, sangue novo, que se dormir três horas não cai para o lado. Hoje em dia eu tenho que dormir mais. O grande problema público do ensino é que um dia isto vai ter que parar. O Estado vai colapsar e o sistema vai falhar. Não podemos correr o risco de que as gerações novas sejam terrivelmente mal preparadas. Muitas vezes hoje para curso de ensino, para três de vocês que entraram motivados há uma data de colegas que estão lá porque não entraram em mais lado nenhum. Matemática é um caso crítico, de entrada com nota mínima. Vão ser os futuros professores de matemática. E depois há outra estupidez. Cada três professores que se reforme, custam o preço de dois novos. Professores que se reformem neste momento saem com 42 horas, que é o mesmo que dois. O Estado não percebe que provavelmente o que reduz na reforma dos três que saem quase paga os dois novos que entram. É uma imbecilidade do ensino e com todas as vantagens da malta nova no sistema.

**16. Parece-nos existir uma falta de complementaridade entre artigos do Regulamento de Prémios de Mérito, onde estão presentes propostas universais para o perfil do aluno *com* critérios aritméticos de cumprimento excelente à disciplina. Por exemplo, para alunos do Ensino Secundário nem há a menção da variável de registo (positivo ou negativo) comportamental. Qual é a importância que a comunidade educativa dá a isto? Como é a cerimónia pública?**

Não consigo posicionar a 100%. Os prémios de mérito não se conseguiram erguer. A idiossincrasia da escola secundária — parte da qual eu discordo — não pode desvirtuar o mérito. Eu entendo que há mérito individual, e quando há deve haver reconhecimento. Agora, entendo é que há muito mais que o

mérito académico. O problema de construir os problemas de mérito é construir uma regulamentação que traduza equilibradamente isto, que evidencie o mérito colectivo e individual, não só na dimensão académica mas nas outras todas. O regulamento devia ter presente atitudes e valores. Estamos a tentar há três meses uma cerimónia de prémios de mérito. Vamos ter que partir em duas ou três, por níveis. Não é fácil. E aqui na Secundária ainda é mais difícil, porque não era bem visto. Estava tudo ensombrado no mérito colectivo, embora eu discordasse de uma coisa. O mérito para os professores existia sempre e para os alunos isso já não existia. Quando as associações de pais — que é uma parte que eu entendo que obrigatoriamente a escola deve ouvir, a escola é de todos, e a dimensão motivacional do aluno necessita obrigatoriamente de ouvir as famílias — nos fizeram chegar as suas aspirações, tentamos fazer um regulamento equilibrado entre essas dimensões. Esse pormenor de não ter a dimensão pessoal, duvido.

**17. No Relatório de Avaliação Externa de 2011, a escola é avaliada com “Muito Bom” em todos os desempenhos. No entanto, surgem dois pontos a melhorar: o da “supervisão da prática lectiva em sala de aula, a valorizar como estratégia de desenvolvimento e de estímulo à qualidade profissional e científica dos docentes” e o “número reduzido de assistentes operacionais”. Como é que a escola melhorou?**

Não, não melhorou. É um dos grandes problemas do sistema, que com o envelhecimento da classe docente só se agravou. Vejam o documento estratégico “Plano de Promoção de Sucesso Educativo e de promoção das aprendizagens”. O próprio preâmbulo, que fui eu que o escrevi, numa equipa de 5, trata precisamente desse encapsulamento do docente. O docente tem uma grande dificuldade em abrir a porta aberta. Talvez por palavras perigosas como essa de supervisão. Porque a ideia de que abrir a porta é expor-me e tem uma dimensão avaliativa e há um superior que me vem ver, é uma ideia muito impopular. E portanto há uma grande dificuldade dos docentes em abrir a porta. Profissionalmente devia ser a primeira coisa a fazer! Se eu tenho uma turma com um problema, eu devia dizer, “olha anda cá, como é que fazes isto?, não me queres ajudar com este grupo de miúdos?”. Coisas que para mim deviam ser banais numa relação e confiança entre pares, são muito difíceis de executar na profissão docente. No “Plano de Promoção” está isso, abrir a porta da sala de aula, coadjuvação disciplinar. O director de turma neste momento tem 4 horas de redução. Eu pessoalmente não vejo qualquer problema — e só muito pontualmente consegui fazer isto — que um professor que tenha problemas disciplinar, o director de turma de vez em quando vá lá. E durante quinze dias faça-se coadjuvação disciplinar. Não vejo problema algum. Não é relevante, ninguém da estrutura da escola está interessada nisto, é extremamente difícil. Num grupo disciplinar tentei convencer práticas destas e foi uma resistência incrível. Inclusivamente prejudicaram uma colega que chegou aqui à escola com grandes dificuldades — científicas, porque veio do Básico, pouco assertiva, a passar uma má fase da vida dela. Mais do que o colega, que eu escolhi por ser espetacular, e mais do que a colega, foi o grupo inteiro. E a versão que eu ouvi foi: “não precisamos de polícias na sala de aula”. E isso é que me custa. Porque isso seria assumir que as salas de aula são perfeitas. Tudo o que seja mal-recebido, a não ser que seja obrigado, é muito difícil de operacionalizar. Quando eu achava que isso devia acontecer naturalmente entre pares.

Essa tal dificuldade da supervisão é muito difícil de impor. Quanto à assistência de operacionais, neste momento na Secundária não é problema. A Lei faz um rácio muito reduzido e não leva em conta a especificidade da escola, nem o envelhecimento dos funcionários, nem as doenças. Enquanto um professor é substituível, o funcionário não. A tutela deve gostar de nós, porque nos deu um número razoável de horas. Este ano, a escola não se pode queixar. Nas Básicas é terrível, principalmente por causa das baixas médicas.

**18. Como é que a mudança das estruturas física — refiro-me à mudança no âmbito da Parque Escolar — alterou as dinâmicas pedagógicas e administrativas?**

Tenho uma vontade de dar uma resposta, mas gostava de ter a certeza. Sei que os alunos valorizam a escola ser melhor, por várias razões: por inquéritos feitos aos alunos antigos, atuais — na escola antiga lembro-me que das coisas que os alunos menos gostavam era das instalações — sei que eles gostam desta bastante. Sei que também gostam pelo cuidado que têm em manter. É uma escola mantida, não vês sujo, partido, risco. Dá uma maior panóplia de ações aos professores: os audiovisuais estão presente em todas as salas, há auditórios para todos os encontros, há uma data de atividades extra-curriculares que vão de encontro ao nosso plano de atividades que são bastante possíveis nesta escola. Desse ponto de vista sim, há um grande impacto das instalações. Até o Básico agradece, porque qualquer atividade que pretende fazer vem aqui. Do ponto de vista académico, não tenho dados. No

bem estar dos alunos, na vontade de estar na escola, na liberdade criativa, não tenho a dúvida de que foi excelente e que valeu o que custou.

